

DE LERENDE TRANSITIEMANAGER

Hoe ViA-transitiemanagers ruimte voor
innovatie (kunnen) benutten

Matthias Bussels & Sander Happaerts

HIVA-KU Leuven

Promotor: Dr. Sander Happaerts

Onderzoekspaper 8

Leuven, maart 2014

Het Steunpunt Transitie voor Duurzame Ontwikkeling is een samenwerkingsverband van de KU Leuven, de Universiteit Gent, VITO en Erasmus Universiteit Rotterdam.



Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Bussels M. & Happaerts S. (2014), De lerende transitie-manager. Hoe ViA-transitiemanagers ruimte voor innovatie (kunnen) benutten, Onderzoekspaper 8, Steunpunt TRADO, Leuven.

Voor meer informatie over deze publicatie sander.happaerts@kuleuven.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Programma Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2014 STEUNPUNT TRANSITIES VOOR DUURZAME ONTWIKKELING

p.a. Secretariaat Steunpunt Transitie voor Duurzame Ontwikkeling
HIVA - Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving
Parkstraat 47 bus 5300, BE 3000 Leuven

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpunttrado.be

Inhoud

Managementsamenvatting	iii
Inleiding	1
1. De rol en positie van veranderingsgezinde actoren in het transitieverhaal	3
1.1 Transities en kernen van verandering	3
1.2 De ViA-transitiemanagers als change agents	4
2. Leren in transities: omgaan met onzekerheid	5
2.1 Het object van leren: tweedeorde leren	5
2.2 Knelpunten met betrekking tot de leermechanismen	6
2.2.1 Mechanisme 1: ‘ervaringen’ als drijfveer van leren	6
2.2.2 Mechanisme 2: ‘sociaal’ leren	7
2.2.3 ‘Willen leren’ als structurelement	7
3. Conceptueel kader	8
3.1 Leerpatronen	8
3.1.1 Leerpatronen: leerstructuren op organisatieniveau	8
3.1.2 Leerpatroon: formeel, informeel en impliciet leren	9
3.2 Niveaus van beleidsleren	11
4. Onderzoeksvragen	11
5. Methodologie	12
5.1 Fase 1: Literatuurstudie	13
5.2 Fase 2: Case-selectie	13
5.3 Fase 3: Verkennende gesprekken en interviews	14
5.3.1 Vier verkennende gesprekken	14
5.3.2 Verdiepingsinterviews	15
5.4 Fase 4: Reflectieworkshop ‘Ruimte voor morgen’	15
6. Analyse	16
6.1 Navigeren tussen strategische belangen	16
6.1.1 Kinderarmoedebestrijding	16
6.1.2 Flanders’ Care	17
6.1.3 Ruimte voor morgen	18
6.2 Het leerpatroon als werkomgeving	19
6.2.1 Kinderarmoedebestrijding	19
6.2.2 Flanders’ Care	21
6.2.3 Ruimte voor morgen	22
6.2.4 De waarschijnlijkheid van impliciet leren	23
6.3 ‘Thinking outside the box’	25
7. Conclusie	26
8. Beleidssuggesties	28
Bijlagen	30
Bijlage 1 Vragenlijst fase 3: Verdiepingsinterviews	31
Bibliografie	34

Managementsamenvatting

Met het opnemen van het transitiedenken in Vlaanderen In Actie heeft de Vlaamse overheid blijk gegeven van de erkenning dat fundamentele maatschappelijke veranderingen nodig zijn om de ontwikkeling van onze regio binnen sociaal-ecologische grenzen te houden. Transities zijn evenwel complexe processen waarbij ‘onzekerheid’ over de te volgen koers, de te nemen beslissingen, en de geschikte procedures een zekerheid is. Dat maakt dat ‘leren’ de modus operandi wordt. Meer bepaald moet er geleerd worden over hoe er een evenwicht gevonden wordt tussen het nastreven van innovatie en veranderingen op de lange termijn, terwijl de korte termijn - zeker gezien het politieke belang van beleidsprocessen - vraagt om concrete resultaten en duidelijkheid over de mate van vooruitgang.

In het kader van Vlaanderen in Actie, staat de transitie-manager centraal in het opvolgen, faciliteren en coördineren van het transitietraject. De vraag die zich dan stelt, is in welke mate transitie-managers beschikken over de ruimte om om te gaan met de onzekerheid die inherent is aan transitieprocessen, en hoe ze (kunnen) omgaan met de moeilijke positie waar ze zich in bevinden, namelijk de spreidstand tussen het consolideren van vooruitgang op de korte termijn en het stimuleren van veranderingen die op de lange termijn in kunnen gaan tegen de direct organisatiegebonden belangen. Transities impliceren immers een fundamentele verandering van machtsverhoudingen, op de lange termijn.

Het concept ‘leerpatroon’ biedt een kader om die invulling te geven aan die ruimte, vermits het leerpatroon van een organisatie inzicht biedt in de verschillende leermogelijkheden waarover werknemers van die organisatie beschikken. Een analyse van die leermogelijkheden geeft weer over welke kanalen (i.e. ‘ruimte’) de transitie-manager beschikt om om te gaan met de leernoden die hij/zij ervaart in de uitoefening van de functie van transitie-manager.

Om een antwoord te kunnen bieden op de vermelde vraag, hebben we een leergeschiedenis uitgevoerd bij het transitieproces Ruimte voor morgen, aangevuld met interviews bij Kinderarmoedebestrijding en Flanders’ Care om een vergelijking tussen de cases mogelijk te maken. Die analyse wees uit dat, ondanks een over alle beleidsdomeinen heen relatief gelijkaardige organisatiestructuur, er toch heel wat verschillen in termen van het leerpatroon bestaan. Een aantal factoren blijken een belangrijke rol te spelen bij het bepalen van de (leer)ruimte die een transitie-manager binnen de Vlaamse overheid heeft. Die factoren zijn: de context waarbinnen het transitieproces zijn oorsprong kent, de aan- of afwezigheid van politieke ondersteuning in de vorm van een engagementsverklaring, het aandeel en/of belang van de functie als transitie-manager vis-à-vis een eventueel parallel takenpakket (i.e. het ‘aanvullend’ karakter van het transitie-management), de aanwezigheid van een ondersteunend (transitie-)team, de positie van de transitie-manager in de organisatiehiërarchie en het intern/extern mandaat dat daaraan gekoppeld is, en de takenlast en tijdsdruk waarmee de transitie-manager geconfronteerd wordt.

De analyse heeft ten slotte vorm gegeven aan een aantal die in ogenschouw genomen moeten worden bij het opstarten en faciliteren van een transitieproces dat beleidsoverschrijdend wil werken:

- een politiek engagement is het krachtigste instrument bij het scheppen van ruimte voor een transitieproces, aangezien het de spreidstand die culmineert in de positie van de transitie-manager beperkt tot een minimum;

- de beginfase van een proces is cruciaal voor het verdere verloop: investeer voldoende tijd om de nodige contacten te leggen en vertrouwen te kweken in het proces en tussen de partners. Dat kan helpen bij het overwinnen van obstakels die zich onderweg aandienen;
- bij beleidsdomeinoverschrijdende processen kan het aantrekken van een externe transitie-manager de nodige openheid creëren om vertrouwen tussen de partners te scheppen. De transitie-manager heeft nood aan de nodige flexibiliteit in termen van opvolging en evaluatie, die ook gestimuleerd kan worden aan de hand van de mogelijkheid van een kritische dialoog tussen leidinggevende en transitie-manager;
- overweeg het takenpakket van transitie-manager te verdelen over een aantal collega's, zodat de vele uitdagingen als team aangegaan kunnen worden;
- als het takenpakket van transitie-manager 'aanvullend' is, en tijdsdruk persoonlijke inzet bemoeilijkt, kan het interessant zijn om vrijheid te geven aan een teamlid om te experimenteren met het transitieproces. Regelmatig (informele) opvolging is dan wel essentieel.

Inleiding

Duurzaamheidstransities

‘Duurzame ontwikkeling’ wordt omschreven als een maatschappelijke ontwikkeling waarbij voorzien wordt in de noden van de huidige generaties zonder de toekomstige generaties diezelfde mogelijkheden te ontnemen. Ondanks het bestaan van een globaal geaccepteerde definitie, is het altijd moeilijk gebleken om dat concept te vertalen naar de praktijk.

Een recente invulling van het concept richt zich op de maatschappelijke systemen die zich hebben gevormd om in die noden te voorzien, en benadrukt de noodzaak om die systemen in hun totaliteit te veranderen. Het denken in termen van ‘**duurzaamheidstransities**’ plaatst de kern van het duurzaamheidsprobleem in de structuren, culturen en praktijken (Frantzeskaki & de Haan, 2009), i.e. het weefsel van die maatschappelijke systemen (Dresner, 2002; Kemp & Grin, 2009; Kemp & Rotmans, 2001; Rotmans et al., 2001). Wat moet veranderen zijn de relaties tussen mensen onderling, en de relaties tussen mens en natuur, en de manier waarop die relaties geïnstitutionaliseerd zijn in het beleid, marktstructuren, etc. Met andere woorden, aan de basis liggen opvattingen, normen en waarden, van normaliteit. Het mobiliteitssysteem kan als voorbeeld dienen. Het huidige mobiliteitsstelsel is gericht op het maximaliseren van tijdsefficiëntie inzake het vervoeren van personen van A naar B. Goedkope olie heeft bijkomend de basis gelegd voor een stelsel waarbij het idee van ‘grenzeloze mobiliteit voor allen’ een recht is geworden. Maar dat stelsel, en die grondslagen, worden nu in vraag gesteld. Een groeiende bevolking leidt tot toenemende files die niet simpelweg kunnen opgelost worden door het aanleggen van meer transportinfrastructuur, onder andere door een afnemende beschikbaarheid van ruimte. Zo een *spill over*-effect is er ook naar het gezinsleven en het sociale weefsel: files zijn weinig ‘functioneel’ en beperken de tijd dat er kan worden besteed aan het sociale leven. Het klimaatvraagstuk ten slotte werpt ook een kritisch licht over de normen waarop het mobiliteitssysteem gebaseerd is. Gelijkaardige analyses kunnen gemaakt worden van het stelsel van voedselvoorziening, het energiesysteem en dergelijke. Het beeld is verre van volledig, maar geeft aan dat, om een duurzame maatschappelijke ontwikkeling te realiseren, er ingegrepen moet worden op de normen waarop het maatschappelijke leven gestoeld is (Bussels et al., 2013).

Het feit dat de kern van het probleem zich situeert in de manier waarop die systemen vorm gegeven worden, maakt dat het probleem ook voortdurend gereproduceerd wordt tengevolge van feedback loops (Beck et al., 1994, 6; Meadows, 2008). Dat inspireert de beschrijving van duurzaamheidsvraagstukken als ‘ongestructureerd’ (de Haan, 2010) of ‘hardnekkig’ (Loorbach, 2010).

Net zoals bij het concept ‘duurzame ontwikkeling’ stelt zich de vraag ‘hoe zien duurzaamheidstransities eruit in de praktijk?’. Die vraag is dan ook breed besproken in academische kringen, en op basis van analyses van historische cases zijn er verschillende benaderingen voorgesteld. Een dominant veranderingsmodel dat beschrijft op welke manieren systemen veranderen, is het *multi-level perspectief* (Geels & Schot, 2007). Het beschrijft een dominante systeemconfiguratie als aangedreven door een regime, dat blootgesteld wordt aan externe druk. Die druk komt van ‘onbevattelijke’ factoren, het zogenaamde ‘landschap’, en van meer geconcentreerde, bewust inspanningen om het regime te veranderen, vanuit zogenaamde ‘niches’. Vanuit dat model worden er verschillende nadrukken gelegd

op de drijfveren van verandering. Zo wordt er overwegend ingegaan op niches als veranderingsposities.¹

Een benadering die het regime naar voren schuift als een (bijkomende) motor van verandering, is het in Nederland ontwikkelde model van transitie management (TM) (Loorbach, 2007). Het model levert een aantal kapstokken en aandachtspunten, en suggereert een aantal instrumenten en tools, over hoe veranderingsgezinde actoren maatschappelijke transitieën kunnen versnellen. Over de grondslagen, achterliggende assumpties en de (letterlijke) toepasbaarheid van het model is al veel geschreven.² Belangrijk is om te onthouden dat er in dit model uitgegaan wordt van het feit dat regimes een belangrijke rol (kunnen) spelen in het aansturen van de beoogde verandering. Dat potentieel, het ‘kunnen’, geniet de hoofdzakelijke aandacht in deze paper.

Het ViA-transitieverhaal

Geïnspireerd door die boodschap, heeft de Vlaamse overheid het transitiedenken opgenomen in haar regulier beleid. Voortbouwend op de eerste ervaringen met TM als beleidsmatig veranderingsmodel aan de hand van de transitietrajecten rond duurzaam wonen en bouwen (DuWoBo, sinds 2004) (Paredis, 2011a) en duurzaam materialenbeheer (Plan C, sinds 2006) (Paredis, 2011b), werd het model ingeschreven in de sociaal-economische middenlangetermijnsstrategie ‘Vlaanderen in Actie’.³ De reden voor die inclusie, zo beschreef een respondent werkzaam bij het departement Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid, was dat de omgevingsindicatoren van Pact2020 negatief evolueerden ondanks een overwegend positief beeld met betrekking tot de indicatoren rond de implementatie van het regeerakkoord. Dat wees erop dat een meer transversaal beleid dat over de grenzen van de beleidsdomeinen heen werkte, noodzakelijk was, waarop er naar het transitieverhaal gekeken werd als een nuttige basis voor de noodzakelijke verdieping en verbreding van ViA (zie ook de nota van de Vlaamse Regering van 8 juli 2011) met betrekking tot het versterken en verdiepen van Vlaanderen in Actie).

Om de slaagkansen van het transitiedenken binnen het ViA-kader te maximaliseren, werd er bij de implementatie van de organisatiestructuur rekening gehouden met het politieke, administratieve en maatschappelijke draagvlak. Dertien transitietrajecten werden geselecteerd die in opzet en ambitie over de grenzen van specifieke beleidsdomeinen heen werkten.⁴ De maatschappelijke relevantie van de trajecten en de integratie met het bredere ViA-programma, wordt bewaakt door de Raad van Wijzen – waarin de zogenaamde ‘captains of society’ zetelen. Beleidsmatige ondersteuning, en het stimuleren van een beleidsdomeinoverschrijdend perspectief, wordt nagestreefd middels het ViA-platform voor transitie managers.⁵ Die transitie managers verzorgen, in tandem met de integratoren (topambtenaren van de trekkende administraties), de politieke verankering. Een laatste voorziening die getroffen werd, is het ter beschikking stellen van ‘facilitatoren’, die de transitie managers op aanvraag bijstaan bij het uitvoeren van hun taken. Ook het steunpunt ‘Transities voor Duurzame Ontwikkeling’,⁶ het programma waartoe dit onderzoek behoort, vervult een dergelijke ondersteunende

¹ Benaderingen met een dergelijke insteek zijn de ‘Bounded Socio-Technical Experiments’ (Szejnwald Brown et al., 2004), het ‘Strategic Niche Management’ (Kemp et al., 1998), en ‘Transition Experiments’ (van den Bosch, 2010).

² Zie, onder andere, Debruyne en De Bisschop (2013) en Loorbach et al. (2013).

³ Voor een korte achtergrond over Vlaanderen in Actie (ViA), zie Bussels en Bachus (2012).

⁴ Voor een overzicht: <http://www.vlaandereninactie.be/over/transities>

⁵ Voordien het ‘leerplatform’ genaamd.

⁶ <https://steunpunttrado.be/>

rol, weliswaar vanuit een academische inslag. Het geheel wordt bewaakt en ondersteund door de Stafdienst van de Vlaamse Regering, een afdeling gericht op de ondersteuning van de minister-president vanuit een beleidsdomeinoverschrijdende insteek.

1. De rol en positie van veranderingsgezinde actoren in het transitieverhaal

1.1 Transities en kernen van verandering

Als we het voorgaande proberen te plaatsen in het kader van het transitiedenken, is het nuttig om terug te grijpen naar het multilevelperspectief. Zoals reeds gezegd wordt er veel nadruk gelegd op de rol van niches bij het aansturen van verandering. De actoren die werkzaam zijn in dergelijke niches, en van 'buitenuit' het maatschappelijk systeem - in stand gehouden door het regime - proberen te veranderen, worden gedreven door een diepgewortelde overtuiging, en bijgevolg *wil*, om verandering tot stand te brengen.⁷

Maar tegelijkertijd wordt er in de literatuur gewezen op de noodzaak om de blik niet te beperken tot de niches. Een transitie kan zich slechts doorzetten indien er binnen de niches 'slimme' verbindingen gevonden worden met het regime- en landschapsniveau (Paredis, 2009, 24; Rotmans et al., 2001, 20), zodat op het juiste moment een doorbraak geforceerd, of een opportuniteit benut kan worden (Rotmans et al., 2005, 9). In dat kader wordt er verwezen naar het belang van zogenaamde *policy entrepreneurs* of *change agents*. Dat zijn actoren (organisaties, individuen) die over de macht beschikken (netwerken, middelen, kennis, etc.) om bruggen te bouwen tussen innovatoren in niches - die vaak die toegang missen - en/of actoren met invloed in meer gevestigde kringen (Kingdon, 2011, Paredis & Block, 2013, 4; Rogers, 2003, 390–391; van den Bosch & Rotmans, 2008, 44). In dat laatste geval kan gezegd worden dat die veranderingsgezinde spelers toegang hebben tot het regimeniveau, en zich doorgaans in die kringen bewegen. Door het verbinden van niche en regime draagt de *policy entrepreneur* bij aan het vergroten van de invloed, en dus slaagkansen van de niche om 'competitief' te worden/blijven vis-à-vis het regime. Die toenadering of aansluiting kan omschreven worden als het creëren van een 'niche-regime' (cf. de Haan & Rotmans, 2011).

De positie van veranderingsgezinde regimespelers, de potentiële *change agents*, wordt gekenmerkt door een onaflatende evenwichtsoefening tussen conformeren en divergeren, zoeken naar bewegingsruimte in een omgeving die zich op andere strategische doeleinden richt.⁸ Hun 'missie' kan omschreven worden als het creëren van een zogenaamde *policy niche* (beleidsniche): het creëren van ruimte voor individuen om af te wijken van hun rol als vertegenwoordiger van een organisatie, problemen te herdefiniëren, en hierop gerichte oplossingen en instrumenten aan te passen. Een

⁷ We gaan er hier van uit, in de geest van het transitiedenken, dat die personen gemotiveerd worden door een normatief geïnspireerde onvrede met de onduurzame systeemconfiguratie en dus willen anticiperen op een negatief toekomstbeeld. Er kan ook een economische variant van het verhaal opgemaakt worden, zoals in de innovatieliteratuur voorkomt (Rogers, 2003), waarbij de nichespeler toegang zoekt tot een markt en daarbij op weerstand stoot, en aldooende bijleert om zich te navigeren in een weinig verwelkomende omgeving. In dat laatste voorbeeld is er sprake van een direct persoonlijk belang, met een duidelijk positieve invloed op de motivatie, maar kan niet gezegd worden dat het leerproces doordringt tot bij de mentale kaders.

⁸ Die 'spreidstand' wordt in de innovatieliteratuur ook beschreven als het verzoenen van 'exploratie' (innoveren) en 'exploitatie' (de positie op de markt behouden), een organisatorische vaardigheid die de naam 'ambidexterity' gekregen heeft (Andriopoulos & Lewis, 2009).

beleidsniche is *'a shadow process, running parallel to regime processes attempting to influence the regime by developing innovative perspectives'* (Van der Brugge, 2009, 97). Het voorbeeld dat later nog aan bod zal komen, is de spanning tussen het creëren van een administratief gedragen document (waarin bv. de belangen van verschillende beleidsdomeinen zo evenwaardig mogelijk worden gereflecteerd) of het produceren van een document dat op een politiek draagvlak kan rekenen. Beide niveaus opereren volgens verschillende paradigma's. Het denken in termen van kortetermijn realisaties (en het consequent afstemmen van het evaluatiebeleid) daarop en het scheppen van ruimte op lange termijn, is een ander voorbeeld.

1.2 De ViA-transitiemanagers als change agents

De inclusie van het transitiedenken binnen de Vlaamse overheid resoneert sterk met de eerdere stelling dat er meer nodig is dan niche-innovaties om maatschappelijke systemen te veranderen. Het benadrukt de nood aan een parallelle beweging vanuit het regime, en tegelijkertijd reflecteert het de wens van de overheid om zich te positioneren als een relevante speler in het transitiediscours.

Voortbouwend op de ervaringen opgedaan doorheen de transitieprocessen Plan C en DuWoBo, besloot de Vlaamse Regering om het transitiedenken te modelleren op het model van transitiemanagement. Indien we op zoek gaan naar de functies die binnen de structuur opgezet ter realisatie van de ViA-transitietrajecten (zie ook de nota van de Vlaamse Regering van 8 juli 2011) het optreden als *change agent* stimuleren, komen we uit bij de integratoren en de transitiemanager. De integrator, een leidend ambtenaar binnen een bepaald beleidsdomein, verzorgt de koppeling tussen het politiek en ambtelijk niveau. De transitiemanager is de ambtelijk verantwoordelijk belast met het dagelijks beheer van het transitietraject. Wij richten ons in onze verdere beschouwing op de rol en positie van de transitiemanager. Zoals we zullen beargumenteren, valt het voornamelijk die persoon te beurt om te navigeren tussen politieke, ambtelijke en maatschappelijke belangen, en bevindt deze zich in een ideale positie om *policy niches* te creëren.

Hoewel de integrator in de praktijk de directe link verzorgt tussen het politieke en het ambtelijke niveau,⁹ en als zodanig zich op de spil tussen mogelijks uiteenlopende belangen bevindt, is het belangrijk aan te geven dat, tengevolge van het primaat van de politiek, de functie vaak zeer gepolitiiseerd is. Dat heeft belangrijke implicaties voor de mate waarin die actoren af kunnen wijken van het strategisch beleid van het beleidsdomein – een centraal vraagstuk binnen het transitiedenken. Bijkomend heeft de integrator een breed takenpakket, waarvan het transitietraject slechts één is, terwijl de transitiemanager formeel aangesteld is als inhoudelijke facilitator en procesbewaker.¹⁰ Als zodanig verschuift het zwaartepunt van de evenwichtsoefening naar de transitiemanager. Die verantwoordelijkheid maakt ook dat transitiemanagers beter gemotiveerd zullen zijn, en zelfs sneller vanuit intrinsieke motivatie zullen handelen (bv. als ze specifiek met dat takenpakket zijn aangeworven) dan integratoren. Dat is belangrijk bij het uitvoeren van complexe, uitdagende taken, zoals het bewerkstelligen van duurzaamheidstransities (Wauters, 2013, zie ook 2.2.3). Het bestaan van een informatieuitwisselingsplatform voor de ViA-transitiemanagers vormt een bijkomende reden om ons te richten op die positie. Het kan immers een belangrijk ondersteunend element vormen bij de creatie van *policy niches*. Zo werd op de vergadering van 25 november 2011 het (formeel) takenpakket

⁹ Zie de nota van de Vlaamse Regering (2011a, 6–7).

¹⁰ Dat neemt niet weg dat de transitiemanagers, zoals we zullen zien, hun functie vaak moeten uitvoeren in aanvulling op andere, door de administratie meer pertinent geachte taken.

van de transitimanagers omschreven, waarbinnen het ‘leggen van verbindingen’ in verschillende omschrijvingen een plaats kreeg.¹¹

2. Leren in transities: omgaan met onzekerheid

Transitiedenken is per definitie ambitieus. Het herinrichten van maatschappelijke systemen beslaat meerdere generaties, en impliceert een fundamenteel herdenken van maatschappelijke belangen en een herschikking van gevestigde machtsordes. Gezien de eerder vermelde complexiteit en hardnekkigheid van de uitdagingen, is het geen wonder dat initiatieven die dergelijke ambities nastreven - transitieprocessen, transitie-initiatieven, transitietrajecten, transitieprojecten, ... - geconfronteerd worden met een fundamentele onzekerheid. Die onzekerheid heeft betrekking op alle facetten van de uitdaging. Zo is het in eerste instantie al niet zeker dat alle actoren het eens zijn over het probleem (kern, schaal, verklarende factoren), laat staan over de oplossing (stappen, termijnen, organisatiestructuren). De structuur van dergelijke initiatieven zou dan ook voldoende ruimte moeten bieden om om te gaan met die onzekerheid, om te zoeken en te verkennen. Op die manier wordt ‘leren’ (een gevolg van het zoeken en verkennen) een fundamentele motor, en een cruciaal aandachtspunt, van transitieprocessen (Bussels et al., 2013).

Leren kan gedefinieerd worden als ‘het verwerven van nieuwe of het aanpassen van bestaande kennis, gedrag, vaardigheden of waarden, door een bepaald subject aan de hand van een bepaald mechanisme’ (Kouévi et al., 2013; Hermans et al., 2013). Met andere woorden: een bepaald object verandert tengevolge van een bepaald mechanisme. Dat ‘object’, zoals we reeds hebben aangehaald, zijn die interpretatieve, normatieve kaders, en wordt omvat in het concept ‘tweedeorde leren’ (2.1). We zullen echter aantonen (2.2) dat de mechanismen die leerprocessen gewoonlijk ondersteunen, namelijk het ervaren van een persoonlijk belang bij de kwestie, aanzienlijk belemmerd worden in het kader van duurzaamheidsvraagstukken.

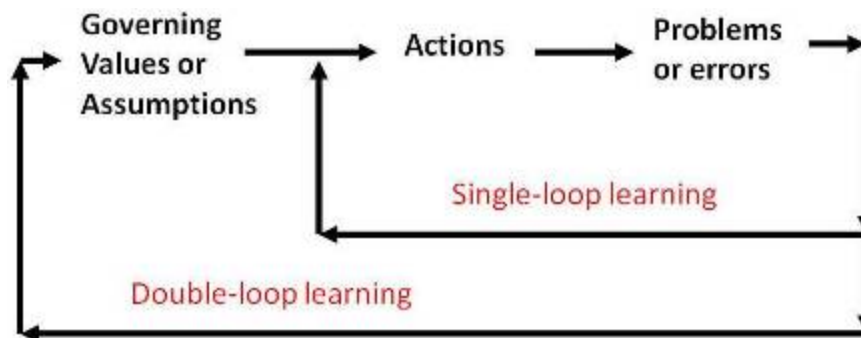
2.1 Het object van leren: tweedeorde leren

Indien er gekeken wordt naar het object van leren, stelt zich de vraag wat er geleerd moet worden en op welk niveau er geleerd moet worden. Die notie sluit aan bij de nadruk dat er binnen het transitiedenken gelegd wordt op de noodzaak aan een verandering in bestaande routines, regels, waarden en aannames (Loeber et al., 2007, 84). Het object van verandering wordt omschreven als de *dominant interpretive frames* (Szejnwald Brown & Vergragt, 2008), *schemata* (Bartunek & Moch, 1987), *theories-in-use* (Schön & Rein, 1994, in Loeber et al., 2007) of *value frameworks* (Guba & Lincoln, 1989).

¹¹ Het volledige takenpakket luidt als volgt: zijn bewust van de samenhang – leggen voortdurend verbindingen; denken vanuit mogelijkheden; werken aan een sterke uitdagende visie; zijn gericht op écht innoveren; changing conversations: luisteren en zoeken naar diepgang; nemen tijd en ruimte voor reflectie; zien wat rondom beweegt (oren en ogen open); bieden weerstand om alles ‘dood’ te analyseren; trekken geen pijltjes tussen twee variabelen als oorzaak-gevolg; maken geen ruzie over wat waar of niet waar is; observeren structuren met heilzame werking op verbindingen maken, onderhouden, versterken, ...; zijn niet uit op allesomvattende ‘oplossingen’; verliezen zich niet in de speurtocht naar stabiele en omschreven doelstellingen; geven ruimte geven aan experimenten, mogelijkheden; macht = energie => krijgen daarom bij iedereen macht.

Dat idee vindt weerklank in het concept van ‘tweedeorde leren’, en wijst op de ‘diepte’ van de genoodzaakte leerprocessen (van de Kerkhof & Wieczorek, 2005, 736). ‘Tweedeorde leren’ omvat een diepgaande herziening van de mechanismen en fundamenteën van sociale interactie en ordening (Beck et al., 1994, 8). De voorwaarde van tweedeorde leren voor het realiseren van een duurzaamheidstransitie, neemt overigens niet weg dat eersteorde leren evenzeer een belangrijke component vormt van het traject (Kemp & Van den Bosch, 2006, 21; Raven et al., 2008, 27-28).¹² Figuur 1 illustreert de verhouding tussen beide vormen van leren.

Figuur 1 Eerste- en tweedeorde leren



Bron: Argyris en Schön (1978)

2.2 Knelpunten met betrekking tot de leermechanismen

Het transitiedenken gaat er dus van uit dat ‘wachten’ geen optie is, maar dat we de afbraak van onze ecosystemen en het sociaal weefsel moeten vermijden. Die anticiperende insteek verhoudt zich moeilijk met de zojuist geschetste noodzaak tot leren.

2.2.1 Mechanisme 1: ‘ervaringen’ als drijfveer van leren

Dat hangt samen met het bestaan van een persoonlijk belang bij wat als probleem gedefinieerd wordt, met andere woorden indien de ervaringen die gepaard gaan met een bepaalde gebeurtenis betrokken worden op het persoonlijk welzijn (Vergragt & Szejnwald Brown, 2007, 1108). (Persoonlijke) ervaringen zijn een zeer sterke drijfveer voor gedragsverandering (en onderliggende leerprocessen) (Kolb, in Loeber et al., 2007, 86). Het opdoen van ervaringen is verder afhankelijk van de mate waarin een individu de gevolgen van (in)actie op het eigen welzijn weet te leggen. Hoe diffuser die band - als actie en reactie ver van elkaar liggen in tijd en locatie bijvoorbeeld -, hoe minder de persoon zich betrokken voelt, en hoe minder snel hier lessen uit getrokken zullen worden (Bandura, 1977). Dat beeld is zeer belangrijk in het licht van de ‘onzekerheid’ die duurzaamheidsproblemen kenmerkt. Die spelen zich immers af op internationale schaal (ver van het individu verwijderd in geografische termen), hebben betrekking op toekomstige generaties (ver verwijderd in termen van tijd), terwijl de eerder geschetste complexiteit, hiermee samenhangend, de notie van causaliteit ondermijnt (Bussels et al., 2013; Forss & Schwartz, 2011, 11). Daarnaast wordt een gevoel van persoonlijk belang bovenal gestimuleerd door negatieve ervaringen: *‘failure, surprises, public and media attention, and various adverse events or threats of such events’* (Loeber et al., 2007, 89; Szejnwald Brown

¹² Eersteorde leren heft betrekking op het leren over en verbeteren van bestaande praktijken en technieken, en wordt ook bestempeld als instrumenteel, adaptief of technisch leren (Szejnwald Brown et al. 2004).

et al., 2003, 298). Het behoeft geen uitleg dat dergelijke negatieve gevolgen in het kader van het transitiedenken het liefst vermeden worden, vermits die een weerspiegeling zijn van een breder, maatschappelijk probleem.

Het feit dat er op een diep niveau geleerd moet worden - het 'object' -, vormt een bijkomend probleem. Een dergelijk niveau van leren gaat immers gepaard met het in vraag stellen van diepgewortelde persoonlijke overtuigingen en bepaalde 'levenswijzen'. De vertrouwdeheid die individuen daarmee hebben, maakt dat dergelijke leerobjecten zelden als zodanig erkend *kunnen* worden: men is zich niet bewust dat het subjectieve overtuigingen zijn, en dat ze dus veranderd kunnen worden. Met andere woorden, er worden *defensieve routines* geïnstalleerd om dergelijke vragen te ontwijken, vermits het in vraag stellen ervan weerstand oproept (Argyris, 1990; in Loeber et al., 2007, 88).

2.2.2 Mechanisme 2: 'sociaal' leren

Om te leren moeten actoren zich op een persoonlijk niveau betrokken voelen bij de kwestie. Een manier om het idee van relevantie te creëren, is om verschillende actoren samen te brengen rond eenzelfde doel of problematiek en deel te laten nemen aan een gezamenlijk oplossingstraject. Op die manier worden er individuele ervaringen gedeeld, die een vertaling kunnen kennen naar het individueel niveau (Szejnwald Brown et al.; 2003, 298). Zonder dat het individu zelf direct blootgesteld wordt, kan er op deze manier toch gesproken worden van 'ervaringsgebaseerd' leren. Die sociale interactie, een ander leermechanisme, tilt het leren hoger dan het niveau van het individu, en maakt dat er gesproken wordt van 'sociaal leren' (Glasser, 2007, 49).

Zich bewust van het belang van een sociale context voor leren - zij het evenzeer omwille van de maatschappelijke schaal van de beoogde kwesties - plaatsen onderzoekers in het domein van duurzaamheidstransities een grote nadruk op netwerken, visievormende arena's, experimenten, etc. Aan de hand van die platformen worden problemen en mogelijke oplossingen in kaart gebracht, waarbij de deelnemers ervaringen delen en op die manier hun mentale kaders aan elkaar aanpassen – althans, dat is de opzet (van Mierlo et al., 2010).

2.2.3 'Willen leren' als structurelement

Terugkerend naar de discussie over de rol en positie van veranderingsgezinde actoren binnen het transitiekader, stoten we op een belangrijk aspect van leerprocessen dat tot nog toe on(der)belicht is gebleven, namelijk de *wil* om te leren. Langs de ene kant is het immers nodig dat het ongemak dat gepaard gaat met tweedeorde leren, overwonnen wordt. Langs de andere kant veronderstelt de 'missie' van een *change agent* een hoog niveau van persoonlijke inzet. En die strijd kan enkel gevoerd worden door het individu. Zonder motivatie om te leren zal er enkel *by default* (i.e. door persoonlijke confrontatie ten gevolge van inactie) geleerd worden (Sterling, 2007, 73).

'Willen' leren is niet zozeer, zoals het lijkt te impliceren, een kwestie van persoonlijke - intrinsieke - motivatie. De wil om te leren kan extrinsiek geïnduceerd worden, een gevolg zijn van structuren die dat leren stimuleren, bevorderen, in de hand werken. Met andere woorden de wil om te leren kan aangewakkerd worden door een omgeving te scheppen waarbinnen dat als het ware als vanzelf tot stand komt. En terwijl intrinsieke motivatie niet direct beïnvloedbaar is, kan er langs de andere kant wel nagedacht en ingezet worden op het creëren van structuren die dat leren 'extrinsiek' induceren, i.e. een vruchtbare context daarvoor scheppen.

Die inzichten kennen hun weerslag in de literatuur rond *organisational learning*, waarbij individuele leerprocessen gerelateerd worden aan een sociale context (de organisatiecultuur en –structuren) die daarbij bevorderend of hinderend werkt (Argyris & Schön, 1978). Dergelijk onderzoek heeft Senge (1990) ertoe gebracht te praten over een ‘lerende organisatie’ als een organisatie die, aan de hand van vijf disciplines/leidraden, een context creëert waarbinnen diepere niveaus van leren (cf. 2.1) gestimuleerd en behaald kan worden. De opdeling tussen *leerdoelstellingen* en *performantiedoelstellingen* (en de voorkeur voor die eerste), kent daar bijvoorbeeld zijn oorsprong (Crawford, 2004; Wauters, 2013).

Een setting die diepere leerprocessen stimuleert, is vanuit het oogpunt van *change agents* belangrijk. Gericht op het creëren of bestendigen van beleidsniches (*policy niches*), is het nodig om verbindingen te leggen met het regime, waarbinnen weinig (of minder) veranderingsgezinde actoren de dienst uitmaken. Om die actoren toch mee te krijgen - waarbij er niet teruggevallen kan worden op intrinsieke motivatie om te leren -, en veranderingen te realiseren, is het belangrijk om een omgeving te (kunnen) creëren die de (externe) voorwaarden schept om dergelijke leerprocessen te stimuleren.

3. Conceptueel kader

3.1 Leerpatronen

Een concept dat inzicht schept in de mate waarin een organisatorische context ruimte biedt om exploitatief dan niet exploratief op te treden, is het concept van ‘leerpatroon’. Naar de woorden van Sterck (2004, 221) beschrijft een leerpatroon ‘hoe het leren vorm krijgt in een bepaalde case. Het representeert een integrale doorsnede van de case als leeromgeving. Inzicht in het leerpatroon maakt de leermogelijkheden in de organisatie tastbaar en biedt concrete aangrijpingspunten voor het optimaliseren van het leren (doordat het bijvoorbeeld mogelijk wordt om na te gaan of er eventueel bepaalde leermogelijkheden ontbreken). Hierin steekt de meerwaarde.’ Huyse (2011) definieert een leerpatroon als ‘*the more or less sustainable and crystallised configuration of learning practices for employees that perform similar work in an organisation*’.

3.1.1 Leerpatronen: leerstructuren op organisatieniveau

De definitie van het leerpatroon vermeldt dat een leerpatroon bestaat in een afdeling of organisatie waar er ‘vergelijkbaar werk’ verricht wordt. Dat kan natuurlijk op meerdere niveaus gedefinieerd worden. Men kan bijvoorbeeld aannemen dat alle ambtenaren van een bepaald departement ‘vergelijkbaar werk’ uitvoeren. Bijgevolg zou er een leerpatroon opgesteld kunnen worden op dat niveau. Echter, er kan ook afgedaald worden tot het niveau van een afdeling - waar thematisch gezien de vergelijkbaarheid van het werk hoger is. Transitimanagers kunnen beschouwd worden als een geval apart, gezien de spreidstand die ze moeten uitoefenen. Precies dat laatste maakt dat het ook voor ons nuttig is om te werken met het concept van leerpatroon. Het staat ons toe om aan te geven in welke mate dat een transitie-manager erin slaagt om ‘buiten de lijntjes te kleuren’, of verandering te stimuleren, *binnen* de eigen organisatiestructuur. Het concept geeft op die mate een indicatie van de mate waarin een transitie-manager potentieel kan optreden als *change agent* binnen zijn/haar eigen organisatie.

Een belangrijke component van de functie van een transitie-manager kan, zoals aangegeven, bestaan uit het ontwikkelen van een beleidsniche. Dat kan geherdefinieerd worden aan de hand van het concept *community of practice*. Dergelijke (leer)platformen worden gekenmerkt door drie eigenschappen (Wenger, 2008), namelijk een gedeeld interessegebied, een afgebakende ledengroep, en gedeelde praktijken rondom het interessegebied/probleemstelling. Afhankelijk van de opzet en structuur van een dergelijk platform, en de positie van elk van de deelnemers, kan het een belangrijk element zijn bij het zoeken of creëren van ruimte om strategisch te handelen. Tegelijkertijd is het bestaan ervan een indicatie van de ruimte die de transitie-manager ter beschikking heeft, binnen de eigen structuur, om die ruimte te ontwikkelen.

Het concept is gebaseerd op een belangrijke premisse met betrekking tot leren. Het beschouwt leren als een inherent *strategisch en sociaal proces* (Sterck, 2004, 2007). Dat houdt in dat de leermogelijkheden vermeld in de definitie plaatsvinden in een leerarena, waarbinnen verschillende actoren met verschillende (leer)belangen met elkaar interageren. Die conceptualisering van leren maakt het mogelijk dat leren buiten de gevestigde ‘kanalen’ (officiële leercontexten zoals scholen en opleidingen) plaatsvindt, wat het een breder toepassingsgebied toekent om veranderingen te bestuderen (Sterck, 2004, 15-16).

Een dergelijke invulling schetst ook een uitermate gepast kader ter beantwoording van de eerder geschetste moeilijkheden waarmee de transitie-manager geconfronteerd wordt. De ambitie om veranderingstrajecten op te zetten die bijdragen aan een duurzaamheidstransitie, vereist van een organisatie dat ze in staat is om ‘in een veranderende interne of externe context de vereiste kennis te ontwikkelen en de competenties van hun leden aan te passen’ - i.e. een ‘lerende organisatie’ te zijn (Sterck 2004, 28). Transitie-managers dienen dan als het ware als ‘voelsprietten’ van een organisatie. Een leerpatroon geeft vervolgens een indicatie van de bewegingsvrijheid van een transitie-manager om binnen de grenzen van de organisatie externe informatie die niet noodzakelijk rechtstreeks aansluit bij de (kortetermijn-)doelstelling van de organisatie te verspreiden, maar ook van de mate waarin dergelijke informatie opgenomen kan worden door de transitie-manager zelf.

3.1.2 Leerpatroon: formeel, informeel en impliciet leren

Met betrekking tot dat strategisch karakter, is het nuttig drie types leermogelijkheden te onderscheiden: formele leerpraktijken, informele leerpraktijken en impliciete leerpraktijken.¹³ Formele leerpraktijken zijn die werkgebonden situaties waarbij ‘leren’ het doel is, en dan ook het meest in het oog springen bij een bespreking van de leerstructuur van een organisatie. Voorbeelden zijn: interne en externe opleidingen, periodieke evaluaties, excursies, studiedagen, ... Vermits ze erkend worden als ‘leermoment’, zijn het relatief afgebakende arena’s waarbij de strategische belangen (en wie daarin een mogelijk dominante rol speelt) naar de voorgrond treden. Informele leerpraktijken zijn vergelijkbaar in de zin dat ze bewust gericht zijn op de ontwikkeling van competenties, het verwerven van inzicht en dergelijke. Anders dan bij formele leeractiviteiten, vinden ze echter plaats buiten de organisatie, en zijn ze dus niet noodzakelijk gekoppeld aan de organisatiedoelen. Voorbeelden daarvan zijn avondlessen, actie-onderzoek, ... Alleen maar formele en informele leeractiviteiten schieten echter te kort om te leren in functie van de veranderende interne en externe omstandigheden, hetgeen een lerende organisatie typeert. Naast formele, informele leerpraktijken (Sterck, 2004, 28), is het

¹³ Zie Sterck (2004, 135) voor een overzicht van mogelijke leerpraktijken volgens de verschillende types.

nodig *impliciete* leeractiviteiten te beschouwen als belangrijke dimensie van het totale leerpatroon in een organisatie (Huyse, 2011).

Echter, het in kaart brengen van impliciete leerpraktijken is geen evidentie, vermits zo een leeractiviteiten plaatsvinden in de marge van activiteiten die geen expliciet leeroogpunt hebben en dus niet als zodanig geïnterpreteerd worden. Impliciet leren is een onbewust proces. Toch moet het belang ervan voor onze bespreking niet onderschat worden. De situaties met een hogere frequentie van impliciet leren (cf. infra) actualiseren immers vaak *tacit knowledge*. Het is die kennis, '*that which we know but cannot tell*' (Polanyi, 1967, in Huyse, 2011, 35), die zich op de hogere niveaus in de leerhiërarchie bevindt en dus van cruciaal belang zijn voor transitieprocessen en, in ons geval, de transitie-managers.

Hieruit blijkt het potentieel, strategisch, belang van het kunnen sturen van impliciete lerenprocessen. Echter, het onbewust karakter van dergelijke leerprocessen maakt dat sturing moet inspelen op de situaties waarbij impliciet leren (indirect) gestimuleerd wordt, met andere woorden de gepaste *condities* moeten gecreëerd worden (Huyse, 2011, 35). Eraut (2007, in Huyse, 2011) beschrijft negen werkprocessen die impliciet leren stimuleren: deelname aan groepsprocessen, samenwerken, adviesverlening binnen de groep, adviesverlening buiten de groep, uitdagende taken aanpakken, probleemoplossend werken, experimenteren, consolidatie van resultaten en het consequent aanpassen van competenties, in contact staan/werken met 'klanten'. Indien het de wens is om impliciet leren meer aan te sturen, is het dan ook noodzakelijk om situaties te organiseren waarbinnen bovengestane processen zich kunnen ontwikkelen/manifesteren.

Daarnaast kan impliciet leren ook voortvloeien uit een aantal onafhankelijke factoren. Huyse (2011, 65-66, op basis van Sterck (2004) en Eraut (2007)) specificeert de volgende factoren:¹⁴

1. *toewijzing en structuur van het werk*
 - Werkdruk en stress
 - Tijd voor reflectie
 - Mate van autonomie en beslissingsbevoegdheid
 - Variatie
 - Jobcomplexiteit
 - Druk om vooruitgang te boeken
2. *ontmoetingen en relaties met collega's*
 - Informele omgang met dialogen
 - Formele consultaties
 - Openheid in communicatie
 - De collegiale sfeer
 - Netwerking binnen de organisatie
 - Netwerking buiten de organisatie
 - Bureau-inrichting
3. *deelname aan en verwachtingen met betrekking tot (evaluatie van) voortgang en doelbereiking*
 - Inschatting van keuzevrijheid over werk (deelname)
 - Gevoel van (persoonlijke) vooruitgang (verwachtingen)

¹⁴ Een vierde categorie, betrekking hebbend op de ICT-voorzieningen, laten we hier buiten beschouwing. Gezien tijdsgebonden beperkingen hebben we geen gedetailleerd overzicht kunnen herconstrueren van het informatiebeheersysteem, en terzelfdertijd gaven de transitie-managers aan dat zij tevreden waren met de bestaande structuren.

Leerpatronen kunnen fungeren als grond van vergelijking/contrast tussen organisaties (of afdelingen) op basis van vijf bouwstenen (cf. Baert et al. 2013): het onderling belang van de vernoemde types leerpraktijken, de strategische gerichtheid van een leerpatroon, de mate van herkenbaarheid, mate van kristallisatie en het 'engagement'. In het bestaande onderzoek rond leerpatronen worden er typologieën opgesteld, geënt op die vijf bouwstenen, op basis waarvan verschillende organisaties met elkaar vergeleken worden. Tijds- en casegebonden beperkingen verhinderden een gelijkaardige invulling en toepassing van het concept voor dit onderzoek (zie sectie 5). Dat heeft logischerwijze gevolgen voor de onderzoeksvragen die we kunnen stellen (cf. sectie 4).

3.2 Niveaus van beleidsleren

Met zijn bespreking van verschillende ordes van beleidsleren, levert Hall (1993) een nuttige inzicht en invulling van het raakvlak tussen de missie van de *policy entrepreneur* (de ViA-transitiemanager) en het bestaan van verschillende leerniveaus (cf. 2.1). Zo omschrijft hij 'eersteorde beleidsleren' als leren met betrekking tot de precieze setting of 'kalibratie' van beleidsinstrumenten (zoals een verhoging of verlaging van belastingen). 'Tweedeorde beleidsleren' betreft een verandering van instrumenten (bv. van een belasting naar een subsidie). 'Derdeorde leren' ten slotte behelst een verandering van beleidsparadigma, omschreven als *'the framework of ideas and standards that specifies the goals of policy the instruments, but also the nature of the problems they are meant to address'*. Het is duidelijk dat het voornamelijk op dat laatste niveau is, waarop ingezet moet worden ter realisatie van duurzaamheidstransities.

4. Onderzoeksvragen

Terugblikkend op de uitdagingen waarvoor transitiemanagers gesteld worden, de competenties en verantwoordelijkheden die daarmee gepaard gaan, kunnen we het leerpatroon concept gebruiken om een aantal van die uitdagingen te omschrijven:

- het takenpakket/functieprofiel en de (appreciatie van) formele leermogelijkheden geven een indicatie van:
 - de inschatting van de transitiemanager met betrekking tot het nut van die leerpraktijken bij het uitvoeren van de taken, en bijgevolg een mogelijke discrepantie tussen organisatiedoelen en procesvereisten;
 - het 'lerend vermogen' van de afdeling/organisatie/...;
- de combinatie van het voorgaande met de onafhankelijke factoren van impliciet leren geeft de mate waarin de transitiemanager kan omgaan met die mogelijke discrepantie weer, bijvoorbeeld in een situatie met veel werkdruk, zal er minder ruimte zijn om experimentele werkvormen uit te proberen;
- een case-by-case beschrijving van de impliciete leermogelijkheden en de onafhankelijke factoren die impliciet leren bevorderen, geeft weer
 - in hoeverre een proces kan voldoen aan de 'randvoorwaarden voor een transitieproces';
 - (in combinatie met de ruimte die een transitiemanager krijgt) in hoeverre een transitiemanager een '*policy niche*' kan opzetten.

In essentie schetst een leerpatroon dus in welke mate ruimte en vrijheid structureel ingebed zit in de organisatie, in de vorm van verschillende leermogelijkheden, maar tevens in welke mate de transi-

tiemanager daar strategisch van kan gebruik maken. De assumptie is dat de formele dimensie, gezien het expliciete en bewuste karakter ervan, minder ruimte biedt voor (van de directe organisatiedoelen) 'afwijkende' informatie – tenminste, in zoverre dat de procesdoelen afwijken van de organisatiedoelen en dat die organisatiedoelen bepalend zijn voor het takenpakket van de transitie manager. De informele en impliciete dimensie van het leerpatroon vormen dan kernen van mogelijke verandering, afwijking ten opzichte van de formele leerbelangen.

Hieruit kunnen we dan concrete onderzoeksvragen destilleren:

Tabel 1 Onderzoeksvragen

1	Generieke vraag	Welke vorm neemt de spreidstand waarin de transitie manager zich bevindt, aan?
	Conceptuele concretisering	Tussen welke strategische belangen dient de transitie manager te navigeren, en hoe komt dat tot uiting in de verschillende leermogelijkheden die de transitie manager ter beschikking heeft?
	Duiding	Het antwoord op deze vraag levert inzicht in de dagelijkse werkgerelateerde realiteit van de transitie manager, en de moeilijkheid voor eenzelfde persoon om verschillende rollen te balanceren.
2	Generieke vraag	Welke 'ruimte' bezit de transitie manager om met die spreidstand om te gaan?
	Conceptuele concretisering	Welke leermogelijkheden (formeel - informeel - impliciet) leveren een zekere mate van vrijheid aan de transitie manager om verder te kijken dan de directe strategische belangen van de organisatie waartoe hij behoort?
	Duiding	Een belangrijk element van een transitietraject is haar transversaal karakter, dat zich in beleidstermen vertaalt als 'beleidsdomeinoverschrijdend'. Een belangrijke indicatie van de vrijheid van de transitie manager waarvan sprake hierboven, zal dan ook volgen uit een analyse van de beleidsdomeinoverschrijdende elementen van het transitieproces, en de terugkoppeling/doorwerking binnen het eigen beleidsdomein. Als zodanig zal een groot deel van onze analyse zich daarop richten.
3	Generieke vraag	Welke niveaus van (beleids)leren worden bereikt?
	Conceptuele concretisering	In welke mate wordt er gebruik gemaakt van impliciete leermogelijkheden?
	Duiding	Impliciete leermogelijkheden favoriseren hogere niveaus van leren. Een zicht op de beschikbaarheid, en het aanwenden van, die leermogelijkheden kan ons dan vertellen in welke mate er 'buiten de lijntjes' gedacht wordt.

5. Methodologie

Het onderzoek werd uitgevoerd aan de hand van kwalitatieve onderzoeksmethoden, met als belangrijkste pijlers een verkennende literatuurstudie, semigestructureerde inleidende telefoongesprekken, semigestructureerde interviews, een korte aanvullende internetvragenlijst en een reflectieworkshop in het kader van het opstellen van een leergeschiedenis. In wat volgt leggen we de verschillende onderzoeksstappen uit en geven we aan waarop de focus lag binnen elke stap.

5.1 Fase 1: Literatuurstudie

Het werkpakket waartoe dit onderzoek behoort, richt zich op 'leren in transitieprocessen'. In de eerste fase daarom bekeken we hoe we dat zouden operationaliseren tot een concreet onderzoeksvoorstel. De literatuurstudie wees uit dat 'leerpatronen' een hoge descriptieve kracht hadden voor het bestuderen van leerprocessen in organisaties. Tevens sloot het nauw aan bij de realiteit waarbinnen het onderzoek zich diende te ontplooiën, met name beleidsonderzoek met een ondersteunende opzet, een focus op ViA-transitieprocessen en de centrale rol daarin van de ViA-transitiemanagers.

Om leerpatronen in kaart te brengen zouden we de 'leergeschiedenis'-methodologie gebruiken. Een leergeschiedenis¹⁵ is erop gericht om individueel leren op te schalen naar het niveau van een groep of organisatie. Dat gebeurt door in groep te reflecteren over een bepaald(e) proces(fase). Dat leidt tot een reconstructie van het gebeuren (vaak weergegeven in een tijdslijn), en het aanduiden van ervaringen en inzichten die op een specifiek moment, in een specifieke context, opgedaan werden. Het is een participatief proces, waarbij de finaliteit eruit bestaat om de groep/organisatie te doen leren over een geïdentificeerd vraagstuk. Met andere woorden, de opzet ervan is om direct bij te dragen aan het toekomstig functioneren van de groep/organisatie. Vanuit dat oogpunt is het ook belangrijk dat meningen en verwachtingen transparant weergegeven worden, opdat er maximaal uit geleerd kan worden.

Een bijkomende kracht van de leergeschiedenismethodologie, is dat het een instrument van actie-onderzoek is. Het uitvoeren van een leergeschiedenis draagt bij aan het proces/programma waarvoor het wordt uitgevoerd: het zet de participanten aan het proces aan om te reflecteren over het doorlopen procestraject, en brengt in kaart waar voor elke deelnemer leermogelijkheden en –obstakels bestaan. Smit (2007, i) illustreert dit:

'Self-knowledge - understanding how you learn - is an essential first step in improving your own learning processes. At the same time, the way people commonly understand 'learning' inhibits them from reflecting on their experiences and thereby learning from them. Therefore supporting people and organisations to reflect on their own learning processes and capacity is central to assisting people and organisations to learn. Action research, in which the researcher and respondents in an organisation jointly make sense of their organisational learning, can then be seen as a valuable way of promoting the learning capacity of the organisation.'

5.2 Fase 2: Case-selectie

Gezien de opzet van het steunpunt waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt, was het belangrijk om ViA-cases te selecteren die het nauwst de geest van het transitiedenken incorporeerden. Daartoe hebben we de dertien ViA-transitietrajecten gescreeend met betrekking tot focus ('richt het traject zich op een maatschappelijk systeem?') en aanpak ('worden de relevante systeemactoren¹⁶ in het proces betrokken?'). Vervolgens werd, om de vergelijkbaarheid te waarborgen, gekeken naar de 'fase' waarin elk proces zat.¹⁷ Een derde stap in de selectie bestond uit het al dan niet akkoord gaan van de vooropgestelde processen om deel te nemen aan zo een leergeschiedenis. Daartoe werd het voorstel gelan-

¹⁵ De learning history methodology is ontwikkeld door Roth en Kleiner (1998).

¹⁶ Zie bijvoorbeeld de zogenaamde 'maatschappelijke vijfhoek' van actoren (Rotmans, 2003; SAM, 2014).

¹⁷ Om die reden, maar ook omdat ze hun oorsprong kennen buiten ViA, hebben we DuWoBo en Duurzaam Materialen-beheer niet weerhouden bij de uiteindelijke selectie (cf. de rode ingekleurde cellen bij 'fase').

ceerd op het leerplatform van 16 oktober 2013, waarop de transitimanagers van de geselecteerde cases de kans kregen om in te gaan op dat voorstel. Tabel 2 biedt een overzicht van de selectieprocedure:

Tabel 2 Procedure caseselectie

ViA-transitie	Focus op maatschappelijk systeem	Fase
Nieuw Industrieel Beleid		
Iedereen mee, iedereen actief		
Versnellen investeringsprojecten		
Gazellesprong		
Slimme mobiliteit		
Kinderarmoedebestrijding		
Flanders' Care		
Hernieuwbare energie en smart grid		
Duurzaam wonen en bouwen		
Duurzaam materialenbeheer		
Ruimte voor morgen		
Naar een duurzame en creatieve stad		
Stroomlijning gericht innovatiebeleid		

5.3 Fase 3: Verkennende gesprekken en interviews

Uiteindelijk toonden Ruimte voor morgen (René Van der Lecq), Flanders' Care (Katrien Kimpe), Kinderarmoede (Koen Devroey) en Mobiliteit (Marleen Govaerts) interesse in een leergeschiedenis over hun proces, en waren ze bereid om samen de verdere stappen uit te werken.

5.3.1 Vier verkennende gesprekken

De volgende stap bestond uit een verkennend gesprek, op basis waarvan we konden bepalen of de cases toegankelijk waren, en of er een gemeenschappelijke vraag bestond met betrekking tot het transitietraject waarover de transitimanagers graag meer zouden leren én op basis waarvan er een vergelijking gemaakt zou kunnen worden tussen de cases.

Het knelpunt dat uit de gesprekken al snel naar voren kwam als een gemeenschappelijke zorg, was de beleidsdomeinoverschrijdende werking van het transitietraject, en de mogelijkheden waarover de transitimanager beschikt om dat te bewerkstelligen. Echter, het grootste obstakel dat overwonnen moest worden betreft de toegankelijkheid. Een leergeschiedenis vereist immers dat er openheid bestaat tussen de deelnemers aan het reflectieproces (in dit geval: afkomstig uit verschillende beleidsdomeinen), opdat er daadwerkelijk geleerd kan worden van elkaar. Die openheid is niet vanzelfsprekend, zeker niet in lopende processen zoals het geval was bij de processen die bereidwillig waren om mee te werken (PSO, 2004). Dat werd geïllustreerd bij het proces 'Slimme mobiliteit', waar die toegankelijkheid niet gegarandeerd kon worden en dan ook geen deel meer uitmaakte van de volgende stappen.

5.3.2 Verdiepingsinterviews¹⁸

De verdiepingsinterviews hadden een dubbele opzet. Langs de ene kant waren ze erop gericht zicht te krijgen op het afgelegde traject. Zo polsten de vragen naar de visie van de transitie-manager op zijn eigen functie en het proces en werd er samen met de transitie-manager een reconstructie gemaakt van de afgelegde weg. Hierbij werd expliciet en langdurig stilgestaan bij zogenaamde ‘kantelpunten’ in de beleidsoverschrijdende samenwerking, de betrokken actoren en de manier waarop er omgegaan werd met die momenten. Die afbakening en verdieping was cruciaal om voldoende diepgang te realiseren in de discussies van de verdiepingsworkshop (fase 4). Langs de andere kant werden vragen gesteld die zicht boden op de leermogelijkheden, en het leerpatroon, waarover de transitie-manager beschikt in de uitoefening van zijn/haar taken.¹⁹

Op dit punt viel Flanders’ Care als case uit. Ook dat volgde uit de opzet van een leergeschiedenis, met name het feit dat er geleerd wordt uit een *afgelegd* traject. Binnen Flanders’ Care was er echter geen specifiek project of platform met een beleidsdomeinoverschrijdende structuur, en dus ook geen groep van mogelijke deelnemers aan de volgende fase, namelijk de reflectieworkshop.

5.4 Fase 4: Reflectieworkshop ‘Ruimte voor morgen’

De interviews gaven een eerste overzicht van de leeromgeving van de transitie-managers, dat zou worden aangevuld met de discussies in een reflectieworkshop. Aan die workshop zouden, gezien de beleidsdomeinoverschrijdende focus die we eerder hadden vastgesteld, actoren uit verschillende beleidsdomeinen die een rol hadden gespeeld in (bepaalde fasen van) het afgelegde traject, deelnemen. Gezien ook de eerder vermelde voorwaarde van openheid, zou het bijvoorbeeld een platform moeten betreffen dat frequent samen was gekomen teneinde een voldoende mate van vertrouwen te hebben kunnen opbouwen om openlijk reflecties op het proces te kunnen geven. Voor ‘Ruimte voor morgen’ werd gekozen voor het ‘Ambtelijk Forum’ (AF), een forum waarop vertegenwoordigers uit tien administraties aanwezig waren en dat een centrale rol gespeeld heeft sinds het begin van de opmaak van het Beleidsplan Ruimte Vlaanderen (BRV) - het beleidsproces binnen ViA gekend als ‘Ruimte voor morgen’. Bij ‘Kinderarmoedebestrijding’ was die keuze moeilijker, en waren er een aantal opties (bv. het Horizontaal Permanent Armoedeoverleg, of een verzameling van aandachtsambtenaren binnen de verschillende beleidsdomeinen). De keuze zou worden gemaakt op basis van praktische beschikbaarheid. Voor het leggen van de eerste contacten en het voorleggen van het idee van een reflectieworkshop waren we afhankelijk van de transitie-manager. Daarna konden wij het overnemen voor de praktische afspraken. Echter, onvoorziene ontwikkelingen maakten dat op dat moment de transitie-manager geen ruimte meer had om mee te werken aan het onderzoek, waardoor het onmogelijk werd een reflectieworkshop te houden voor die case. Langs de andere kant konden we ons vervolgens volledig richten op BRV voor deze fase.

De geschetste ontwikkelingen hebben natuurlijk een impact gehad op diepgang die we konden realiseren met betrekking tot het comparatieve element van de onderzoeksopzet. Desondanks konden we de afgenomen interviews en ingevulde vragenlijsten gebruiken om een bescheiden vergelijking te maken tussen de cases. De ruggengraat van de analyse echter werd verzorgd door de workshop uit-

¹⁸ Zie bijlage 1 voor de gespreksgids/vragenlijst.

¹⁹ Gezien de intensiteit van het eerste onderdeel van het interview, werden eventuele vragen die niet aan bod waren gekomen wegens tijdgebrek, later beantwoord via een korte mailsurvey.

gevoerd met het AF, dat de nodige diepgang kon verzekeren bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen.²⁰

6. Analyse

De bespreking en beantwoording van de onderzoeksvragen verloopt vraag per vraag. Vanzelfsprekend zal de kwestie van beleidsdomeinoverschrijdende samenwerking voortdurend op de radar blijven. Deze sectie wordt afgesloten met een algemene beschouwing.

6.1 Navigeren tussen strategische belangen

6.1.1 Kinderarmoedebestrijding

De transitie-manager voor het transitietraject ‘Kinderarmoedebestrijding’ is een teamhoofd binnen de afdeling Welzijn en Samenleving van het departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin. Die hoofdelijke aanstelling verhuut een nauwe samenwerking tussen de teamleden en het afdelingshoofd: de uitwerking en ondersteuning van het transitietraject is een gedeelde verantwoordelijkheid. De formele aanstelling zelf is dan ook een eerder toevallige benoeming geweest dan een keuze gemotiveerd door specifiek gezochte competenties.

Dat wijst echter op het aanvullend karakter van de functie: voor de toewijzing van de functie van transitie-manager werd niet afgestemd met het team(hoofd), noch met het diens direct leidinggevende (het afdelingshoofd). Daarnaast had die benoeming geen praktische gevolgen in termen van loon, verschuiving (of afname) van het bestaande takenpakket, noch was er sprake van afstemming tussen de bestaande en de nieuw verworven verantwoordelijkheden. Dat gebrek aan afstemming wordt ook expliciet naar voren geschoven als het grootste werkpunt binnen het algemene takenpakket, omdat het een conflict creëert met betrekking tot doelen of behoeften gekoppeld aan de faciliterende functie voor het transitieproces, en de formele verantwoordelijkheden als teamhoofd. Op deze manier lijken er twee circuits te ontstaan waarbinnen de transitie-manager alterneert, namelijk een formeel en een informeel circuit.

Formeel beschikt het teamhoofd aan veel ruimte om opleidingen te volgen: zo rapporteert hij 8 gevolgde opleidingen sinds zijn aanstelling binnen de administratie op 13 jaar, waarvan 2 sinds zijn aanstelling als transitie-manager. Gekoppeld aan dat formele takenpakket, vastgesteld in een duidelijke functieomschrijving, is een periodieke evaluatiecyclus. Dat verzorgt een belangrijke functie in het consolideren van het uitgestippelde beleid. Het functioneren als transitie-manager kan niet terugbuigen op een dergelijk formeel kader voor opvolging. In dat opzicht worden informele gesprekken met collega’s, en tweewekelijkse gesprekken met het afdelingshoofd genoemd als belangrijke activiteiten van reflectie en bijsturing. In het kader van de functie van transitie-manager wordt het formele evaluatiebeleid als ‘beperkend’ ervaren, aangezien het weinig aansluit op de noden gebonden aan die functie. Voor het uitoefenen van zijn functie als transitie-manager baseert de transitie-manager zich op de competentielijst zoals voorgesteld op het leerplatform (zie 1.2).

²⁰ In dat verband verwijzen we naar het leergeschiedenisrapport (een gedetailleerd verslag van de workshop), beschikbaar op de TRADO-website, als aanvulling op deze paper.

Ondanks een uitgesproken persoonlijke ambitie om Kinderarmoedebestrijding vorm te geven als transitietraject, blijken de vooropgestelde competenties in de praktijk zeer moeilijk op te volgen richtlijnen. De belangrijkste storende factor hier is de hoge werkdruk en takenlast die gepaard gaat met het uitoefenen van de functie van teamhoofd, cf. het eerder vermelde gebrek aan afstemming tussen de twee clusters van verantwoordelijkheden.

Het ‘aanvullend’ karakter van de transitiemanagerfunctie creëert daarbij een tweede knelpunt bij het scheppen van persoonlijke voldoening in het uitoefenen van de functie van transitiemanager, namelijk afstemming met het politieke besluitvormingsniveau. De prioriteiten die daar gelegd worden, liggen immers niet altijd op dezelfde lijn als wat binnen het transitietraject als prioritair ervaren wordt. Dat plaatst de zogenaamde spreidstand in perspectief. Concreet betekent het dat er allereerst aandacht moet besteed worden aan de taken die in het functieprofiel omschreven staan, en formeel worden opgevolgd, in plaats van aan het additioneel takenpakket als transitiemanager. Gezien de reeds hoge takenlast en tijdsdruk met betrekking tot de organisatiegebonden prioriteiten (i.e. de gevalideerde verantwoordelijkheden), is er weinig ruimte om die extra taken op te nemen. De transitiemanager maakt melding van een aantal activiteiten die hij, ten gevolge van de hoge tijdsdruk, niet kan ondernemen, zoals reflectiemomenten met of zonder collega's, of deelname aan collectieve activiteiten met andere transitiemanagers.

6.1.2 Flanders' Care

De transitiemanager van Flanders' Care bekleedt een directeurspositie bij de afdeling ‘Diensten van de secretaris-generaal’. Het functieprofiel is dat van een projectmanager bevoegd voor het coördineren van het beleidsproces Flanders' Care, het uitbouwen van een netwerk en het verzorgen en uitbouwen van de communicatie, en sluit nauw aan bij de algemene coördinerende functie van de dienst. In theorie lijkt de functiebeschrijving en de context waarbinnen die functie uitgevoerd wordt dus ideaal aan te sluiten op een aantal kerntaken van een transitiemanager.

Maar het uitbouwen van een netwerk, het bestendigen en activeren van mogelijke lijnen van beïnvloeding en aldus beleidsniches tot stand brengen, is geen competentie die met een benoeming verworven wordt. Het ondergeschikte belang van Flanders' Care binnen het pallet aan beleidsprioriteiten maakt dat er in de eerste plaats weinig ondersteuning bestaat voor het ontplooiën van de nodige activiteiten van de transitiemanager. Dat leidt tot een situatie waarin taken worden opgenomen door de transitiemanager die niet passen binnen het opgestelde functieprofiel, zoals bv. het begeleiden van projectoproepen en verwerken van subsidiedossiers. En wat normaal een richtinggevende, en in nood corrigerende functie zou moeten hebben, namelijk het (formele) evaluatiebeleid, schiet haar doel voorbij. De formele jaarlijkse evaluatie vervult namelijk een evenzeer ‘formele’ functie, en is er voornamelijk sprake van ‘eenrichtingsverkeer’ van communicatie. Aangezien het profiel waarop de evaluatie gericht is, niet aansluit bij de dagelijkse bezigheden die gepaard gaan met de functie, is het leereffect daarvan dan ook beperkt. Bijkomende opleidingen volgen is ook geen uitweg, vermits de gezochte competenties aanwezig zijn, maar niet gebruikt worden. Bij het intakegesprek was er weinig ruimte om diep in te gaan op het takenpakket. De maandelijkse opvolgingsgesprekken (met bv. vertegenwoordigers uit het kabinet, de secretaris-generaal of de minister) hebben het potentieel om meer constructief in te spelen op de noden ervaren als transitiemanager (nl. het uitbouwen van Flanders' Care als beleidsdomeinoverschrijdend beleidsproces). Maar dat potentieel wordt onderbenut, als gevolg van het feit dat Flanders' Care als transitieproces ontstaan is binnen het departement

Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, en de ambitie heeft om *bestaande* zorginnovaties, verspreid over verschillende afdelingen, onder één koepel te plaatsen. De transitie-manager van Flanders' Care moet dan ook toegang vinden tot externe processen, en die proberen samen te brengen onder de vlag van Flanders' Care. Dat gebrek aan armkracht binnen en toegang tot externe initiatieven, vertaalt zich in de beperkte mogelijkheid om hierover te spreken op de maandelijkse gesprekken, ondanks de mogelijkheid van de transitie-manager om de agenda van die gesprekken te bepalen.

Ook informeel zijn er weinig mogelijkheden om een andere koers te varen, om meer invulling te geven aan het eigenlijke functieprofiel, of om meer structureel, operationeel of op het niveau van beleid samen te werken met andere diensten en beleidsdomeinen. Bij Kinderarmoedebestrijding zien we dat die ruimte ontstaat aan de hand van informele gesprekken binnen het team en met het afdelingshoofd, waardoor er beter kan omgesprongen worden met de moeilijke balans tussen twee uiteenlopende takenpakketten. Bij Flanders' Care liggen de kaarten echter anders. Er is beperkt (informeel) contact tussen de transitie-manager en de leidinggevende (de secretaris-generaal, die ook de functie van integrator vervult), omwille van het beperkte aandeel van het transitieproces in het pakket verantwoordelijkheden van die laatste. Dat maakt ook dat er op de maandelijkse gesprekken wel handige suggesties gedaan kunnen worden, maar dat er niet direct noodzakelijke operationele ondersteuning (zoals budget of mensen) verwacht kan worden. Daarom is het ook weinig waarschijnlijk dat initiatieven in het kader van het transitieproces gevaloriseerd worden in de (formele evaluatie-)gesprekken die dan wel plaatsvinden. Dat heeft op zijn beurt een remmende invloed op de persoonlijke motivatie om hierrond inspanningen te doen. Er zijn wel andere informele opportuniteiten. Zo vermeldt de transitie-manager immers de mogelijkheid om advies of ondersteuning te vragen bij andere leidend ambtenaren, betrokken externe actoren, of collega's van andere beleidsdomeinen. Ook wordt er nauw samengewerkt met het de communicatiestaf van WVG met betrekking tot de communicatie rond Flanders' Care. Echter, er is geen sprake van een team dat kan mee *werken* rond het thema, ten gevolge van het eerder vermelde gebrek aan operationele middelen (en de moeilijkheid om hier verandering in te brengen). Gezien het belang van zo een team (cf. Kinderarmoedebestrijding), is het niet verwonderlijk dat dit gebrek gepercipieerd wordt als de grootste nood.

6.1.3 Ruimte voor morgen

Terwijl bij Kinderarmoedebestrijding het takenpakket van transitie-manager als 'aanvullend' beschouwd kan worden en bij Flanders' Care de officiële functiebeschrijving (toch geënt op de centrale competenties van een transitie-manager) weinig praktische invulling kreeg, is een dergelijke tweedeling bij Ruimte voor morgen niet zo uitgesproken. Anders uitgedrukt, terwijl de spreidstand bij de eerste twee processen ontstaat als gevolg van een persoonlijke keuze om 'meer dan nodig' te doen, is die bij Ruimte voor morgen ingebed in de kern van het functioneren van de transitie-manager. Het transitietraject is een andere naam voor het beleidsproces BRV, en de transitie-manager is in essentie een titel toegekend aan de projectmanager van BRV. Die projectmanager beschikt over een team (initieel ongeveer 6 VTE's) dat inhoudelijk toegewijd is aan BRV, en is adjunct van de directeur van de afdeling 'Juridische en Beleidsontwikkeling binnen het departement Ruimte Vlaanderen (RV).

BRV is het beleidsproces dat moet uitmonden in de vervanging van het Ruimtelijk Structuurplan Vlaanderen (RSV) en is de kern van het beleid van RV. Gezien het transversaal (sectoroverschrijdend) belang van het beleidsthema 'ruimte', is BRV net zoals het RSV van bij aanvang opgevat als 'transver-

saal' beleidsplan. Dat betekent dat 'coproductie' (beleidsdomeinoverschrijdende samenwerking) als leidend beleidsprincipe gehanteerd werd - van visievorming tot operationalisering en beleidsimplementatie (de huidige fase in het proces). Het feit dat BRV de kern is van RV, en tegelijkertijd naar voren geschoven wordt als een kernthema van de andere beleidsdomeinen/sectoren, is een eerste subtiele verwijzing naar de inherente spreidstand die zich toch ook hier manifesteert.

Die openheid reflecteert zich ook in de organisatiecultuur – zo stelt de transitie-manager. De structuur van het beleidsproces (gekenmerkt door verschillende fasen van participatie met burgers, middenveld, kennisinstellingen en andere beleidsdomeinen), heeft immers steeds vormgekregen in samenwerking/overeenstemming met de secretaris-generaal en het politieke niveau. Het leerpatroon lijkt dat, met betrekking tot de formele leeractiviteiten, ook te bevestigen: RV heeft als doelstelling ruimtelijke ontwikkeling vanuit een integrale aanpak te stimuleren, in samenwerking met allerlei partners. De projectmanager BRV had als taak net die strategische doelstelling in de praktijk om te zetten, i.e. het participatief karakter van het proces realiseren en consolideren. Het formele evaluatiebeleid, nauw aansluitend op het functieprofiel, vervult dan ook een sterk ondersteunende functie bij de uitvoering van die functie. Daarnaast rapporteert de transitie-manager frequente, informele gesprekken met zowel de leidinggevende (het afdelingshoofd – dagelijks) en de secretaris-generaal (twee maal per week), en dat wanneer de nood zich stelt.

Ondanks die 'open debatcultuur', zijn er desalniettemin momenten van 'spanning' geweest met de leidinggevendens. Dat heeft alles te maken met de positie van de transitie-manager als spilfiguur tussen enerzijds een proces waarbij actieve ondersteuning vanwege de andere beleidsdomeinen en maatschappelijke partners centraal staat, en anderzijds 'klant' van het politieke niveau. Beide belangengroepen opereren niet volgens eenzelfde logica - zoals ook blijkt uit de andere casebesprekingen. Het 'primaat van de politiek' maakt dat er uiteindelijk voornamelijk rekening gehouden moet worden met de 'klant' - een sterke factor voor *compliance*, wat duidelijke grenzen stelt aan de ruimte dat de transitie-manager kan vinden. Het is omgaan met die clash, dat de zelfgerapporteerde kernuitdaging vormt die de transitie-manager moet zien te *managen*.

Dat creëert op zijn beurt leernoden. Terwijl het knelpunt om hieraan tegemoet te komen bij de andere cases voornamelijk lag bij het spanningsveld tussen wat er formeel verwacht en er informeel geambieerd wordt, liggen de kaarten bij BRV anders. Immers, er is congruentie tussen het formele functieprofiel en de door de transitie-manager ervaren noden. Wat echter in dit geval maakt dat de leernoden oningelost blijven, is het afwezige aanbod aan cursussen, expertise, casevoorbeelden en dergelijke – zeker binnen Vlaanderen.

6.2 Het leerpatroon als werkomgeving

6.2.1 Kinderarmoedebestrijding

Een manier om met de 'beperkte ruimte' waarmee de transitie-manager van Kinderarmoedebestrijding geconfronteerd werd om te gaan, is door persoonlijke middelen in te zetten. Dat is echter een preciaire toestand. Er is immers geen duidelijkheid over de uiteindelijke steun die ervoor zal bestaan binnen de politieke kringen. Zeker bij momenten van publieke profilering zoals het publiceren van standpunten, teksten en plannen, wanneer de politieke gevoeligheid dus stijgt, kunnen persoonlijke initiatieven en inspanningen teruggedraaid worden. Kort gezegd botsen op dat moment verschil-

lende logica's.²¹ Terwijl het de persoonlijke ambitie van de transitie-manager van Kinderarmoedebestrijding is om het thema te verankeren binnen alle beleidsdomeinen, en daartoe de nodige structuren op te richten (op de langere termijn), opereert het politieke besluitvormingsniveau op dergelijke momenten eerder vanuit de logica van verkiesbaarheid (en de termijn van de legislatuur). Dat creëert een situatie waarin persoonlijke inzet (of intrinsieke motivatie) structureel beperkt wordt, en minder gewicht krijgt als innovatieve kracht, terwijl dat toch een essentieel element is van een dynamische leerstructuur en een lerende organisatie.

Een andere manier om met die structurele beperking om te springen, is door de knelpunten als team te confronteren. Dat wordt als zodanig erkend in de literatuur rond leerpatronen, waarbij het team als een belangrijke kern van ondersteuning en verandering aanzien wordt (cf. het idee rond de *community of practice*, maar ook het belang dat de relaties met collega's spelen bij het optreden van impliciete leerprocessen). Dat blijkt ook duidelijk uit de case van Kinderarmoedebestrijding, waar zoals gezegd de hoofdelijke aanstelling als transitie-manager een door alle leden van het team gedeelde verantwoordelijkheid verhult. Het belang van het team wordt zeker niet onderschat door de transitie-manager zelf, wanneer hij overleg met zijn teamleden benadrukt als belangrijk element bij het omgaan met de afstemming met het politieke besluitvormingsniveau en het combineren van de twee clusters van verantwoordelijkheden. Het is dan ook weinig verbazend dat de transitie-manager aangeeft het meest te leren via het contact met interne en externe collega's, in de vorm van discussies, presentaties en dergelijke.²²

Een belangrijke speler is in dit verband het afdelingshoofd gebleken. Zij beschikt over de capaciteiten om individuele takenpakketten te bepalen en te verschuiven, en gaf aanvullend daarop blijk van een persoonlijke gedrevenheid om mee te werken aan het transitieverhaal. Haar doorslaggevende rol bleek op het moment dat ze ervoor zorgde dat een lid van het team - die eerder belet was om aanwezig te zijn op de vergadering van de toekomstige transitie-managers - de 'vrijheid' kreeg (door een interne herverdeling van verantwoordelijkheden) om vorm te geven aan het beleid rond kinderarmoede en zodoende de taak van transitie-manager over te nemen. Die betrokkenheid werd gestimuleerd door een aantal structurele elementen van het leerpatroon die allemaal bijdragen aan het consolideren van een vertrouwensband tussen, in dit geval, het afdelingshoofd en de transitie-manager. Het betreft hier onder andere de fysieke nabijheid van het afdelingshoofd, de frequente (in)formele gesprekken, en de mogelijkheid van de transitie-manager om, via een *bottom-up evaluatie*, het afdelingshoofd te evalueren.

Tot slot kan gewezen worden op de cruciale invloed van de secretaris-generaal. De eerder 'neutrale' opstelling van de secretaris-generaal met betrekking tot het Kinderarmoedebestrijdingsproces maakt dat er flexibeler kan omgegaan worden met de moeilijke evenwichtsoefening. Een belangrijke reden achter een dergelijke 'afzijdige' houding, heeft te maken met het feit dat het armoedebestrijdingsbeleid en de transitietrajecten slechts een minimaal aandeel hebben in het volledige takenpakket van de secretaris-generaal. Als 'klant' van de minister, zou een groter aandeel in het takenpakket zich logischerwijs vertalen in een grotere betrokkenheid op de uitwerking van het beleid (cf. BRV).

²¹ De uitkomst van die 'strijd' (in de leerarena) wordt door Huyse (2011) beschreven als een samenspel tussen factoren die *imposition* (oplegging) bevorderen, en elementen die van invloed zijn op de *compliance* (inschikkelijkheid) vanwege de eerder veranderingsgezinde actoren.

²² Belangrijk om op te merken is dat sinds 1/01/2014 de afdeling Welzijn en Samenleving is geherstructureerd. Het takenpakket van het teamhoofd is in dat kader ook gewijzigd: een groot aantal opdrachten met betrekking tot verschillende op te volgen beleidsthema's en sectoren werden toegewezen aan andere personen, met het oog op meer ruimte te creëren om te investeren in het transitietraject Kinderarmoedebestrijding.

6.2.2 Flanders' Care

We hebben reeds aangegeven dat er bij Flanders' Care weinig armslag is om een andere koers uit te bouwen. Dat volgt uit het feit dat het, ondanks het functionele coördinatiemandaat, er een beperkte interne formele en informele ondersteuning is. Toch zou je, op basis van de andere cases, andere uitkomsten kunnen verwachten. Verscheidene factoren maken dat de afgelegde weg andere bochten vertoont. In de eerste plaats kent de positie van de direct leidinggevende, de secretaris-generaal, een heel andere uitwerking dan bij Kinderarmoedebestrijding – ondanks een gelijkaardige 'beperkte' betrokkenheid. Een doorslaggevende factor hier, in vergelijking met Kinderarmoedebestrijding, is dat de transitie-manager van Flanders' Care in positie overeenkomt met het afdelingshoofd van Kinderarmoedebestrijding. Bij Kinderarmoedebestrijding is er een vertrouwensband tussen leidinggevende en transitie-manager, en trekken beide personen aan eenzelfde zeel. Bij Flanders' Care is er weinig direct contact tussen leidinggevende en transitie-manager. Die observatie plaatst ook de gestelde nood aan een *team* om vorm te geven aan het transitietraject in perspectief. Bij Kinderarmoedebestrijding bijvoorbeeld kon het afdelingshoofd - overeenkomend met de positie van de transitie-manager bij Flanders' Care - schuiven in het takenpakket van de leden van het transitieteam, en op die manier een *team* uitbouwen. Die ruimte werd verder geconsolideerd aan de hand van informele gesprekken, *bottom-up* evaluaties tussen transitie-manager en afdelingshoofd en dergelijke. Bij Flanders' Care bestaan die mogelijkheden niet, en is er, naast de praktische discrepantie tussen uitgeschreven en uitgevoerde taken, geen inspraak in het takenpakket.

De situatie bij Flanders' Care is echter zeer opmerkelijk. In de eerste plaats kan men geneigd zijn te zeggen dat er bij Flanders' Care veel ruimte zou kunnen zijn om het transitietraject uit te bouwen: er is beperkte politieke belangstelling en dan ook minder druk in verband met Kinderarmoedebestrijding. Het probleem van 'afstemming' is minder pertinent. Terwijl de transitie-manager van Kinderarmoedebestrijding geconfronteerd wordt met een zeer strak schema dat weinig ruimte laat om uitvoering te geven aan de transitie-ambities, rapporteert de transitie-manager van Flanders' Care een grote vrijheid om de dag in te vullen. Daarnaast beschikt de transitie-manager over een formeel mandaat, zijnde de functiebeschrijving, dat nauw aansluit bij wat nodig is om als *change agent* te kunnen optreden, en wat er bij Kinderarmoedebestrijding gezocht wordt. Echter, zoals eerder aangehaald, die theoretische ruimte lijkt niet omgezet te kunnen worden in de praktijk. De reden daartoe is de verschillende fase waarin beide processen zich bevinden. Terwijl de transitie-manager van Kinderarmoedebestrijding zoekt om het thema ingang te doen vinden bij de Vlaamse administraties, bestaan er al heel wat initiatieven rond zorginnovatie in verschillende afdelingen van de Vlaamse administratie. De transitie-manager van Flanders' Care wordt dan ook geconfronteerd met de taak die samen te brengen en rond bestaande initiatieven een structuur aan te brengen, terwijl die structuur bij Kinderarmoedebestrijding nog niet bestaat. Of ook: Kinderarmoedebestrijding werkt aan het consolideren van een transversaal gedragen visie, en Flanders' Care heeft die stap overgeslagen en werkt reeds met experimenten. Dat houdt in dat er reeds gevestigde belangen zijn, die niet noodzakelijk mee willen stappen in een 'gedeeld' (lees: beleidsdomeinoverschrijdend) verhaal. Of ook: bij Kinderarmoedebestrijding bestaat er nog ruimte om een beleidsdomeinoverschrijdende beleidsniche uit te werken, terwijl bij Flanders' Care reeds verschillende niches bestaan en het veel moeizamer is om hier retroactief een beleidsdomeinoverschrijdende poot aan toe te voegen. Dat wordt bijvoorbeeld gereflecteerd in het feit dat de transitie-manager binnen het Liaison Netwerk, een beleidsdomeinoverschrijdend platform dat zou kunnen dienen als forum voor inhoudelijk samenwerking, geen faciliterende of coördinerende rol kan spelen. Dus: het mandaat van de transitie-manager is in de praktijk beperkt tot de eigen afdeling, ook al is de opzet veel breder.

Het feit dat de transitie-manager de nood om een communicatie-platform uit te werken (bv. een ‘transversaal IT-beheer’ of zelfs een website waarop alle bestaande initiatieven zich profileren als onderdeel van Flanders’ Care), als topprioriteit beschouwt, ligt dan ook voor de hand. Op die manier kan er immers invulling gegeven worden aan de functie als projectmanager, coördinator of netwerk-beheerder.

6.2.3 Ruimte voor morgen

De *clash* tussen de verwachtingen van het politieke niveau enerzijds, en de verwachtingen van de deelnemers aan het BRV anderzijds, is duidelijk naar voren gekomen binnen het AF.²³ Dat kwam voornamelijk boven drijven op momenten dat de discussies en onderhandelingen op het AF hun neerslag begonnen te vinden in een tekst. De momenten waarop het projectteam RV (‘Team Beleidsplan Ruimte’) de redactie tot zich namen, en de teksten die uiteindelijk vorm kregen, bleken de zwaartepunten van kritiek vanwege het AF op het coproductief karakter van het proces te zijn.

Dergelijke momenten, waarop de verschillende strategische arena’s duidelijk afgetekend zijn, zijn dan ook cruciaal voor de transitie-manager en geven inzicht in de manier waarop de transitie-manager hiermee omspringt. Evenals bij Kinderarmoede, is de functie van het team in dat opzicht zeer belangrijk. De transitie-manager rapporteert een zeer goede, constructieve sfeer tussen de teamleden, die allemaal een cruciale functie vervullen in het ontplooiën en begeleiden van het BRV-proces. Extern functioneert (o.a.) het AF natuurlijk voortdurend als een klankbord (en meer: het schreef actief mee aan de teksten), en aldus als forum langs waar externe noden en verzuchtingen hun ingang konden vinden in de beslissingen. Het AF kenmerkte zich ook als een gedreven en enthousiaste groep (die uiteindelijk tot een soort ‘vriendenclub’ is uitgegroeid) die opereerde op basis van vertrouwen.

Het gerapporteerde niveau van coproductie en beleidsdomeinoverschrijdende samenwerking was dan ook, gezien de bovenstaande factoren, zeer hoog. Toch leveren een aantal procesontwikkelingen een duidelijk zicht op de mate van *imposition*, i.e. de hiërarchische verhoudingen en de mate waarop er hiervan afgeweken kan worden. Zo werd de openheid in de eerste fase (naar het groenboek) wat verminderd door het invoeren van een nieuwe, meer klassieke processtructuur voor de fase naar het witboek toe. Een aantal nieuwe organen consolideerden op die manier de politieke aftoetsing. Een analyse van de vergaderverslagen van het AF levert ook een beeld op van een afzwakking van de rol van het AF (van cocreatief forum naar klankbord) in de ogen van die organen.

Echter, het bovenstaande beeld moet niet inspireren tot een negatief beeld over het afgelegde traject. Immers, zoals ook het verdere beeld van de potentieel van impliciet leren zal uitwijzen, het hele proces is gekenmerkt door voortdurende participatie van en aftoetsing met externe (en interne) partners/collega’s. Dat heeft aanleiding gegeven tot een transversale visie en strategie (neergeschreven in het groenboek), en de verdere grondslag gelegd voor een constructieve dialoog in de verdere fasen van BRV. Alle partners van het proces benadrukken - in het leergeschiedenisrapport - dan ook dat wat BRV bereikt heeft, een symbool is geweest van coproductie, zeker in de initiële fasen. Dat schepte hoge verwachtingen voor de verdere fasen, waardoor het gevoel van mogelijke (en te verwachten – gezien de eerder rigide organisatiestructuur van de Vlaamse overheid) desillusie des te hoger was.

²³ Voor een gedetailleerde weergave van de dynamiek op het AF, verwijzen we naar het leergeschiedenisrapport waarvan eerder sprake.

6.2.4 De waarschijnlijkheid van impliciet leren

Indien we een blik werpen op de waarschijnlijkheid van impliciete leerprocessen en teruggrijpen naar de onafhankelijke factoren en condities die dat leren onderbouwen, krijgen we het volgende beeld:

Tabel 3 Het bestaan van randvoorwaarden voor het optreden van impliciet leren

Werkprocessen die impliciet leren stimuleren	
Kinderarmoede bestrijding	<p>Het is duidelijk dat het transitietraject Kinderarmoedebestrijding gedragen wordt door het team als geheel, met een sterke positie van het afdelingshoofd in het aangaan van de knelpunten met betrekking tot de strategische afstemming met het politieke besluitvormingsniveau en het combineren van uiteenlopende takenpakketten ten gevolge van het aanvullend karakter van het transitietraject. Het team speelde een pivotale rol in het opzetten van allerlei <i>groepsprocessen</i>, zoals de ViA-rondetafel, de Studio Kinderarmoede, de Visie-oefening en de zogenaamde Deep Dive. Het veld van actoren op elk van die oefeningen betrof zowel maatschappelijke partners als collega's uit verschillende administraties. Die inspanningen hebben een cruciale rol gespeeld in het bestendigen van de groepswerking rond Kinderarmoede, en hebben geleid tot het uitdragen van de problematiek naar andere beleidsdomeinen.</p> <p>De taken als transitie-manager waren <i>uitdagend</i> en er is sprake geweest van een hoge persoonlijke motivatie om kinderarmoede tot een transversaal verhaal te maken. Echter, het <i>ontbreken van de consolidatie van resultaten</i> (in formele evaluatiemomenten) en het <i>consequent aanpassen van competenties</i>, en de terughoudendheid - ten gevolge van de onzekerheid met betrekking tot de politieke besluitvorming en de tijdsdruk - om te <i>experimenteren</i> zijn nog sterke obstakels om impliciet leren te bevorderen. Een poging om nieuwe doelgroepen (<i>klanten</i>) te benaderen in de bestrijding van kinderarmoede, kreeg bijvoorbeeld geen groen licht.</p>
Flanders' Care	<p>Zeker in het begin was er naar verluidt weinig ondersteuning en betrokkenheid bij interne en externe collega's, en inhoudelijk is die samenwerking (intern) nog steeds beperkt tot één andere collega. Ad hoc, indien de nood zich stelt, kan er wel altijd <i>advies</i> gevraagd worden aan collega's (binnen en buiten de eigen afdeling), maar van echte <i>samenwerking</i> is er weinig sprake. Op ad hoc basis zijn er ook wel mogelijkheden voor aftoetsing en advies. Zo bestaat er een netwerk waar verschillende actoren voor ad hoc taken met elkaar samenwerken, zoals rond de begeleiding van subsidieaanvragen. Zoals gezegd sluiten die echter niet aan op de noodzaak naar meer constructieve samenwerking rond het uitbouwen van een coördinatieplatform voor Flanders' Care. Recenter is er met de vernieuwde aanpak binnen het zorgvernieuwingplatform wel een aanzet gegeven naar meer inhoudelijk, operationeel overleg met externe partners.</p>
Ruimte voor morgen	<p>Het BRV proces werd gekenmerkt door een diepgaande betrokkenheid van velerlei actoren ('<i>klanten</i>'), en dat op structurele wijze. Dat leverde enerzijds een hoge werkdruk op voor de transitie-manager, die deels opgevangen werd door een doorgedreven <i>teamwerking</i>. De <i>taken waren uitdagend</i>, maar expertise was voorhanden. Terwijl de transitie-manager zich een weg zocht tussen de conflicterende doelen om enerzijds een gedragen proces te leiden en een gedragen document te produceren, en anderzijds om te landen met een politiek werkbaar document, bekleedde een ander teamlid de functie om te <i>experimenteren</i> met innovatieve instrumenten. <i>Reflectie</i> was ingebouwd in de vele groepsgebonden werkprocessen.</p>

Met betrekking tot de onafhankelijke factoren die impliciet leren stimuleren, vormt zich het volgende beeld terug te vinden in tabel 4.

Tabel 4 Aanwezigheid van onafhankelijke factoren

Toewijzing en structuur van het werk	
Kinderarmoede-bestrijding	De <i>tijdsdruk</i> die gepaard gaat met de prioritair geachte verantwoordelijkheden, verhindert het nemen van <i>tijd om te reflecteren</i> over hoe er omgegaan moet worden met de <i>complexiteit van de functie</i> als transitie-manager. De <i>druk om deadlines te halen</i> beperkt de ruimte om de <i>beslissingsbevoegdheid</i> die gepaard gaat met de functie als teamhoofd uit te oefenen met betrekking tot het transitietraject. Dat wordt verder in de hand gewerkt door de onzekerheid met betrekking tot de politieke besluitvorming, die terughoudendheid aanwakkert om de discretionaire <i>autonomie</i> als transitie-manager uit te oefenen.
Flanders' Care	Er is ruimte voldoende om te reflecteren en experimenteren als transitie-manager. Echter, het ad hoc karakter van het transitieproces, het ontbrekende mandaat en de ontkoppeling met het formele evaluatiepraktijken, maken dat er weinig stimuli zijn om <i>meer</i> te doen.
Ruimte voor morgen	Het BRV-proces leiden is een grote verantwoordelijkheid gebleken, met veel deadlines en een hoge <i>werkdruk</i> . Dat werd echter steeds opgevangen door een <i>variatie</i> aan taken (navigeren tussen belangen, studiewerk, organiseren van veelzijdige ontmoetingsmomenten, rapporteren, adviseren, ...) waarbij, in informele samenspraak en bouwend op vertrouwen met de leidinggevendenden, er een grote mate aan <i>autonomie</i> toegekend werd aan de transitie-manager. Het uitdagende karakter en de <i>complexiteit</i> van de job werd ingebed in een structurele omkadering, a.d.h.v. een zeskoppig team.
Ontmoetingen en relaties met collega's	
Kinderarmoede-bestrijding	Er werd reeds gewezen op het belang van het team in het uitdragen van het transitiedenken rond Kinderarmoedebestrijding. Er heerst een <i>collegiale sfeer</i> , en <i>informele gesprekken</i> (met collega's en het afdelingshoofd) vinden vaak plaats. Er werd ook hard gewerkt doorheen het traject om een <i>netwerk</i> rond kinderarmoede uit te bouwen (met maatschappelijke partners en collega-ambtenaren), en alhoewel daar nog veel verbetering rond mogelijk is, wordt dat toch aanzien als een belangrijke verwezenlijking binnen het transitietraject.
Flanders' Care	Met betrekking tot de betrokkenheid van collega's kan het volgende beeld geschetst worden: beperkte inhoudelijke samenwerking externe collega's (ondanks de uitdrukkelijke wens van de transitie-manager, overeenkomstig het functieprofiel), beperkt contact met de leidinggevende met betrekking tot de eerder administratieve (en niet in het functieprofiel omschreven) taken, en een beperkte inhoudelijke betrokkenheid van collega's (als adviesverleners bij een gestelde nood). Inhoudelijke ondersteuning wordt voornamelijk gevonden bij twee personen, namelijk het andere lid van het 'team' (de enige andere persoon tewerkgesteld op het project) en een procesbegeleider die vrijgesteld werd in het kader van ViA. Voor communicatieve zaken is er ondersteuning van de interne communicatiestaf. Ondanks de aanwezigheid van een vrij groot informeel netwerk waar ad hoc beroep op gedaan kan worden, is het proces om een operationeel netwerk van interne en externe contacten te consolideren, moeizaam gebleken (bv. bij het Impulsloket van het Agentschap Ondernemen). Dat kan leiden tot een gevoel van isolement. Wel vermeldt de transitie-manager dat er gaandeweg, zeker in vergelijking met de beginperiode, meer <i>openheid</i> bestaat bij collega's inzake het thema en samenwerking. De vernieuwde aanpak binnen het zorgvernieuingsplatform kan hier opnieuw tot voorbeeld dienen.
Ruimte voor morgen	De goede sfeer in het team en op het AF creëert een waardevolle ruimte om brede denkprocessen te onderhouden, en op die manier ontstaat ruimte om buiten de bestaande denk- en beleidskaders te denken.
Deelname aan en verwachtingen met betrekking tot (evaluatie van) voortgang en doelbereiking	
Kinderarmoede-bestrijding	De transitie-manager rapporteert een hoge mate aan persoonlijke motivatie om het netwerk rond kinderarmoede uit te breiden naar de andere beleidsdomeinen, en alhoewel er vooruitgang is geboekt, blijft het toch een moeilijke zoektocht naar partners en mogelijkheden om gezamenlijke acties op poten te zetten.
Flanders' Care	De gerapporteerde persoonlijke ambitie en verworven competenties sluiten nauw aan bij functieprofiel, maar aangezien de concrete jobinhoud daar weinig bij aansluit ontstaat er een discrepantie zonder weinig mogelijkheden om hier iets aan te veranderen. De afwezigheid van consolidatie van geboekte vooruitgang, via de formele evaluatiemomenten, met consequente aanpassing van de doelen, kan zoals gezegd een bijkomende neerwaartse druk op de motivatie uitoefenen. In een weinig betrokken omgeving, is het daarenboven moeilijk om een sterk gevoel van vooruitgang en beweging te ontwikkelen.
Ruimte voor morgen	De transitie-manager is een gedreven projectleider, en zoekt actief naar mogelijkheden om de politieke belangen te verzoenen of combineren met de ambtelijke (en maatschappelijke) interesses. Dat is geen sinecure, maar over het afgelegde traject bestaat er universele tevredenheid. Ook buiten BRV probeert de transitie-manager kennis en capaciteit te ontwikkelen, onder andere via de oprichting van een intervisiegroep waaraan andere projectleiders die grote projecten binnen RV leiden, deelnemen. Het doel is kennis en ervaring, inzichten te delen, en het initiatief heeft ook interesse gewekt buiten het beleidsdomein (o.a. bij Bestuurszaken).

6.3 ‘Thinking outside the box’

Een indicatie geven van de leerniveaus waarop de transitie-manager geleerd heeft doorheen het transitieproces, is de meest uitdagende en minst concreet te beantwoorden onderzoeksvragen. Gebruik maken van een inschatting van de mate waarin impliciet leren optrad of gestimuleerd werd, en in welke contexten dat voornamelijk gebeurde, tezamen met de driedeling van verschillende vormen van beleidsleren, kunnen we toch een poging wagen.

Kinderarmoedebestrijding: geconfronteerd met een starre beleidsstructuur, dominante kortetermijnperspectieven en het aanvullend en niet-geconsolideerd takenpakket als transitie-manager, zag het team zich genoodzaakt om voornamelijk op eigen initiatief acties te ondernemen op een eerder informele basis. Een voorbeeld is het openstellen van bepaalde beleidsplannen naar andere beleidsdomeinen/-makers toe. Dat past in het kader van de ambitie om het beleidsthema ingang te doen vinden binnen de andere beleidsdomeinen. Alhoewel de voorkeur uitgaat naar een apriori consultatie, om de procesmatige participatie te stimuleren, bleek dat zelden mogelijk in het licht van de strakke deadlines. In de praktijk worden daarom veelal informatiemomenten op een ad hoc basis georganiseerd. Gezien het beperkt mandaat van de transitie-manager (als bouwer van een netwerk), hebben die initiatieven meer het karakter van informatiedeling, zonder de expliciete doelstelling om concrete beleidsplannen op te stellen of bestaande beleidsplannen af te stemmen. Op die manier kan er mondjesmaat bewustzijn gecreëerd worden, in de hoop dat dat doorsijpelt naar de personen die in een positie zijn om hierop te handelen en concrete samenwerkingsstructuren op te richten. In termen van beleidsleren, kan gesteld worden dat de hoop gevestigd wordt op derdeorde beleidsleren, namelijk het bevorderen van een perspectiefverandering. De ambitie is immers om duidelijk te maken dat het een systeembrede thematiek is, en dan ook een beleidsdomeinoverschrijdende aanpak vergt. Dat er niet ingezet wordt op de verfijning van bestaande of introductie van nieuwe beleidsinstrumenten, heeft natuurlijk alles te maken met het beperkte mandaat.

Flanders’ Care: de focus van de transitie-manager ligt, gezien de fase van het proces, eerder bij instrumenten dan bij het realiseren van een echte paradigmaverschuiving. Het is echter zeer moeilijk om op dat niveau veranderingen te bewerkstellingen gezien de beperkte interne ondersteuning tengevolge van de beperkte relevantie van informele en formele leermogelijkheden. Op het individueel niveau echter kan de transitie-manager terugvallen op een uitgebreid ad hoc netwerk, dat potentieel, op het moment dat er meer interne ondersteuning komt, belangrijke leeropportunities kan bieden.

Ruimte voor morgen: in vergelijking met de andere transitieprocessen, was er van bij aanvang van het BRV-proces sprake van een fundamenteel andere visie op hoe een beleidsproces zou moeten verlopen. Er werden politieke engagementen aangegaan om het proces zo transversaal mogelijk te doen verlopen, en draagvlak te zoeken bij alle actoren door hen structureel te betrekken in het proces. Er werden ook engagementen gevraagd bij de andere beleidsdomeinen (in de vorm van structurele deelname in een aantal fora), er werd een externe projectmanager aangetrokken (die uiteindelijk wel vervangen is naarmate het proces vorderde) en er werden beleidsdocumenten geproduceerd die *in coproductie* werden geschreven. In vergelijking met de andere cases is hier werkelijk sprake van een fundamenteel verschillend beleidsparadigma. Verder werd er ook ruimte gekweekt voor tweedeorde beleidsleren, door binnen het projectteam iemand aan te stellen die met alternatieve en innovatieve beleidsinstrumenten kon experimenteren in het kader van BRV.

7. Conclusie

Een markante vaststelling is dat er, ondanks de ‘uniforme’ structuur van de Vlaamse overheid, ingesteld met de hervormingen van het Beter Bestuurlijk Beleid, veel variatie in de leerpatronen bestaat tussen de hier bestudeerde beleidsdomeinen. De ruimte dat de transitie-manager voorhanden heeft om een beleidsniche te creëren, en de manier waarop die ruimte gezocht, benut of bestendigd kan worden, is voor elke case anders gebleken. Dat heeft met een aantal factoren te maken.

Een eerste belangrijke en veelbepalende factor is de oorsprong van het proces, dat de basis legt voor het gemak waarmee er verbindingen tussen beleidsdomeinen gelegd worden. Hiermee verwijzen we naar het feit of het transitietraject ontstaat als een *nieuw* beleidsproces, of dat het vorm krijgt als een kader dat aangebracht wordt rond bestaande initiatieven. In dat laatste geval valt het de transitie-manager immers te beurt om verbindingen te leggen tussen actoren die reeds een bepaalde weg hebben afgelegd, en een bepaalde visie nastreven. Taken en procedures liggen vaak vast, en dat beperkt logischerwijze de speelruimte waarover een transitie-manager kan beschikken. Weinig verwonderlijk zien we dat het cruciale moment om ruimte om beleidsdomeinoverschrijdend te werken *structureel* in te bedden in het proces, zich in de eerste fase van het proces bevindt. Het belang van de beginfase blijkt uit het kader van de transitie-managementcyclus.²⁴ Immers, in die fase komen nieuwe actoren samen om na te denken over een gemeenschappelijke visie, en kan de grondslag worden gelegd voor een ‘transitie-arena’. Het BRV-proces begon met een engagementsverklaring van het politieke niveau om er een coproductief proces van te maken. Flanders’ Care daarentegen was een poging om reeds bestaande initiatieven samen te brengen onder een gemeenschappelijke noemer, alsof de experimenten de visievormingsfase voorafgingen. Kinderarmoede stond dan weer in een fase vergelijkbaar aan de initiële fase van Ruimte voor morgen: er werd immers vooral gewerkt rond het uitwerken van een gemeenschappelijke visie en er was nog weinig sprake van experimenten.

Echter, het verschil tussen Flanders’ Care en Kinderarmoedebestrijding, in vergelijking met Ruimte voor morgen, was dat de organisatiecultuur bij die laat meer open was en dat dat ook politiek veranderd was. Die ‘openheid’ hebben we op twee manieren belicht: het supplementair karakter van de functie van transitie-manager en de rol van leidinggevers. Beide elementen hebben een grote invloed op de ruimte die een transitie-manager vindt om beleidsniches op te starten. We zien bij zowel Kinderarmoedebestrijding als Flanders’ Care dat, indien de taken nodig om een transitietraject te coördineren (in dit geval: het over de grenzen van het beleidsdomein heen tillen) gepercipieerd worden als aanvulling op een pakket van andere taken, het functioneren als *change agent* nagenoeg volledig in functie staat van de persoonlijke motivatie en ondernemingszin van de transitie-manager. De takenlast en tijdsdruk waarmee de transitie-manager zich geconfronteerd ziet, plaatst echter vaak een rem op individueel innovatief gedrag. De onzekerheid over het al dan niet bestaan van een draagvlak binnen de eigen organisatie met betrekking tot die acties, tempert die neiging enkel maar. Dat was duidelijk bij Kinderarmoedebestrijding. Flanders’ Care maakte dan weer duidelijk dat, indien die ondergeschikte positie bestendigd wordt aan de hand van een ontkoppeling van of zelfs marginale plaats binnen het formeel evaluatiebeleid, die cruciale leerarena’s onbruikbaar worden. Zo worden opportuniteiten om invulling te geven aan het takenpakket als transitie-manager verder beknot.

²⁴ Zie Loorbach en Rotmans (2010).

Echter, veel (van het nut van die formele leermogelijkheden) hangt af van de leidinggevende. Die is immers in een cruciale positie - zeker gezien de hiërarchische structuur van de Vlaamse overheid - om de transitie-manager ruimte te geven en zo zijn/haar ondernemingszin te stimuleren, om op die manier ademruimte te geven om de spreidstand tussen procesgerelateerde en organisatiegebonden belangen te beheersen. Zowel bij Ruimte voor morgen als bij Kinderarmoedebestrijding zagen we hoe een directe betrokkenheid van de leidinggevende ervoor zorgde dat er een team gecreëerd werd rond de transitie-manager. En terzelfdertijd werd duidelijk hoe belangrijk een dergelijk team is bij het aanpakken van de uitdagingen die gepaard gaan met het zoekproces waarvoor transitie-managers gesteld worden.

Een belangrijke kanttekening is dat er een verschil bestaat tussen een situatie waarbij de direct leidinggevende een eerder gepolitiseerde functie vervult en een situatie waarbij er nog andere hiërarchische schakels zijn tussen de leidinggevende en de transitie-manager. Zowel bij Flanders' Care als bij Kinderarmoedebestrijding was de secretaris-generaal weinig actief betrokken op het transitieproces²⁵ - naast het supplementair karakter van het transitie-management -, maar toch was de doorwerking daarvan op het functioneren van de transitie-manager verschillend. De verklaring was het bestaan van een intermediaire schakel in de hiërarchische structuur bij Kinderarmoedebestrijding. Terwijl het officiële beleid naar de transitie-managers toe gericht was op het uitvoeren van de formele taken, zorgde het afdelingshoofd bij Kinderarmoedebestrijding voor een dempend effect op die invloed. Zij kon er immers voor zorgen dat er binnen het team taken werden verschoven, en er op die manier ruimte werd vrijgemaakt voor de inzetbaarheid van een transitieteam.

Het belang van het politieke besluitvormingsniveau kan beter gekaderd worden in combinatie met de analyse van Ruimte voor morgen en de observatie met betrekking tot het belang van de oorsprong van het transitieproces. We kunnen stellen dat, indien het politieke niveau actief betrokken is en steun verleent aan een beleidsdomeinoverschrijdend proces, dat legitimiteit verleent aan de positie van een transitie-manager en hem/haar in staat stelt en stimuleert gebruik te maken van de ruimte die voorhanden is. Er is een congruentie tussen de strategische doelen van de organisatie, en die van het transitietraject. Er ontstaan dan meer mogelijkheden om de inzichten, lessen en ervaringen van andere actoren te doen doorstromen binnen de eigen organisatie. Indien dat niet het geval is, kan een extra schakel voor de nodige verzachting van de mate van *imposition* van de organisatorische doelen zorgen. Een intermediaire actor kan dan een context creëren voor de transitie-manager om aan de hand van meer informele leeractiviteiten gevolg te geven aan de leernoden die zich stellen in het kader van het takenpakket als transitie-manager. Terzelfdertijd wijst de case van Ruimte dan weer duidelijk op de beperkingen van politieke ondersteuning: ondanks een initieel uitgesproken engagement, zal de organisatiestructuur (relatief geïsoleerde beleidsdomeinen) en -cultuur (sporadisch conflicterende belangen tussen het politieke en ambtelijke niveau) van de Vlaamse overheid de positie van de transitie-manager moeilijker maken naarmate het beleidsproces concreter wordt.

Die vaststelling schetst ook een kanttekening met betrekking tot het zogenaamde 'mandaat' als transitie-manager. In tegenstelling tot wat er vaak gesuggereerd wordt in de discussies op het ViA-platform voor transitie-managers, is een 'mandaat', in termen van een formeel vastgestelde functiebeschrijving, of een 'hiërarchisch hoge positie' geen garantie voor een goed functioneren als transitie-manager. Los van de individuele capaciteiten of de persoonlijke motivatie, stellen we vast dat een

²⁵ We doen hier geen uitspraak over de redenen achter die houding; dat kan zowel een gevolg zijn van persoonlijke interesses als een structureel gegeven.

hiërarchisch lagere positie misschien meer opportuniteiten biedt om transversale verbanden te leggen.²⁶ Bij Flanders' Care bestond zowel het mandaat (de functiebeschrijving) en beschikt de transitie-manager over een hoge hiërarchische positie, maar konden die troeven ten gevolge van het ad hoc karakter van het transitieproces en een afzijdige houding van het politieke niveau, niet uitgespeeld worden. Bij Kinderarmoedebestrijding werden subtiele successen geboekt doordat een teamlid (de 'eigenlijke' transitie-manager) in alle vrijheid kon werken aan het uitwerken van het transitieproces, zonder dat die het mandaat of de hiërarchische autoriteit had om dat af te dwingen.

8. Beleidsuggesties

Met de nota 'Versterk en verdiepen van Vlaanderen in Actie' van 8 juli 2011 heeft de Vlaamse overheid zich geëngageerd om transitietrajecten in te richten teneinde in een aantal transversale thema's fundamentele stappen te zetten in de richting van duurzame ontwikkeling. Die structuur is opgehangen aan de rollen van integrator en transitie-manager. Om de Vlaamse overheid bij te staan bij het najagen van de doelen van Vlaanderen in Actie, en meer specifiek de ambities met betrekking tot de ViA-transities, willen we op basis van bovenstaande bespreking een aantal beleidsuggesties doen voor transitie-managers die zich in de uitoefening van hun takenpakket geconfronteerd zien met het verzoenen van conflicterende belangen:

Tabel 5 Beleidsaanbevelingen

Doelgroep	Beleidsaanbeveling
Vlaamse overheid	Een transitie-manager heeft met of zonder een uitdrukkelijk mandaat mogelijkheden om als <i>change agent</i> op te treden. Echter, gezien de hiërarchische structuur van de Vlaamse overheid, biedt een expliciete engagementsverklaring en actieve steun van het politieke niveau de meeste garantie op een intern en extern mandaat om beleidsdomeinoverschrijdend te werken en transversale verbanden te leggen.
Vlaamse overheid	Het aanstellen van een externe transitie-manager, met de nodige ervaring, kan voor de nodige neutraliteit zorgen en het gevoel van bedreiging bij interne en externe partners verzachten. Dat zorgt voor de nodige openheid op de leerarena's. Bescherm die neutraliteit ook door flexibele leerdoelen voorop te stellen, en laat ruimte voor wederzijdse evaluaties en inspraak bij opvolging.
Transitie-manager Leidinggevende/ Integrator	Bij afwezigheid van een <i>politiek</i> ondersteund mandaat, en als het takenpakket als transitie-manager 'aanvullend' is, kan het voor de transitie-manager interessant zijn om ruimte te creëren voor een teamlid om te experimenteren in plaats van zelf proberen om op te treden als transitie-manager. Voldoende ondersteuning aan en informele overlegmomenten met dat teamlid, zodat je het overzicht behoudt van de door hem/haar geïdentificeerde (leer-)noden, zijn dan wel essentieel.
Transitie-manager Vlaamse overheid Leidinggevende/ Integrator	Transities zijn complexe, uitdagende en verwarrende processen. Een <i>team</i> van partners, of een <i>community of practice</i> , levert een belangrijke bijdrage aan het leerproces inherent aan transities, door ruimte te bieden voor reflectie, als ondersteuning bij frustraties en door het delen van verantwoordelijkheid voor beslissingen genomen in onzekerheid.
Vlaamse overheid Leidinggevende/ Integrator	De beginfase van het proces is kritiek voor het betonnen van een (leer)structuur om beleidsdomeinoverschrijdend te werken. Maak werk van het leggen van interessante contacten, investeer tijd in het oprichten van overlegplatformen ('leerarena's'). Een constructieve interactie met actoren in de beginfase, kan een fundament van vertrouwen bouwen waarop teruggevallen kan worden op moeilijke momenten.
Transitie-manager	Wees geduldig en stel je tevreden met incrementele stapjes.

²⁶ De hypothese zou dan wel kunnen zijn dat enkel de 'geïnteresseerde' partijen zullen willen meestappen in een gemeenschappelijk traject, en dat het lang kan duren vooraleer er structurele doorwerking plaatsvindt in het reguliere beleid.

Afsluitend kunnen aan aantal hypotheses naar voren geschoven worden die lijken te vloeien uit de analyse, maar waarvoor het comparatief element te zwak was om die afdoende te testen. Die hypotheses hebben betrekking op de relatie tussen integrator en transitie-manager, en vertrekken steeds vanuit het standpunt van de transitie-manager. Ze kunnen dienen om na te denken over de volgende stappen met betrekking tot het ViA-transitieverhaal:

1. indien er beperkt politiek engagement is, kan een voltijdse tewerkstelling als transitie-manager helpen om in de beginfase volop in te zetten op het leggen van de juiste contacten, en het creëren van vertrouwen voor de volgende fasen;
2. indien er beperkt politiek engagement is, kan een bijkomende hiërarchische schakel tussen integrator en transitie-manager tegengewicht bieden en ruimte creëren om te experimenteren en innovatieve processen te starten;
3. indien de direct leidinggevende eveneens de functie van integrator bekleedt, en er is een beperkt politiek engagement, kan er enkel op een informele manier ruimte gezocht worden;
4. indien er een goede informele relatie bestaat tussen transitie-manager en leidinggevende (en indien die leidinggevende de integrator is, speelt het politiek draagvlak ook een rol), hoeft het eventueel aanvullend karakter van de transitie-managerfunctie geen onoverkomelijk obstakel te zijn.

BIJLAGEN

Bijlage 1 Vragenlijst fase 3: Verdiepingsinterviews

Deel I: leergeschiedenisworkshop

- Waar denkt u dat de kracht, de drijvende factoren van het proces dat we hier bekijken, liggen?
- Waarom?
- Benoem een aantal 'kritieke' fasen van het proces, en de manier waarop er toen mee omgegaan werd?
- Waarom was die fase voor u specifiek (als transitie-manager) belangrijk?
- Bent u trots op de manier waarop u ermee bent omgegaan?
- Wat waren de kantelpunten binnen het proces in termen van samenwerking met interne of externe actoren?
- Wat waren belangrijke factoren die een impact hadden op die samenwerking?
- Kan u zich gelijkaardige situaties voor de geest halen (met gelijkaardige actoren, gelijkaardige onderwerpen, ...) waar er een ander eindresultaat bekomen werd in termen van samenwerking? Zo ja, welke?
- Wat leidt u daaruit af voor uw eigen rol in dergelijke fasen?
- Wat zegt dat over de rol van anderen in dergelijke fasen?
- Hoe kijkt u terug op dat moment, op die fase?
- Wat dacht u op het moment zelf over het proces?
- Wat maakt dat het proces als 'goed' of 'slecht' bestempeld zou kunnen worden door anderen?
- Kan u zich daarbij aansluiten?
- Delen uw naaste collega's, werkzaam op een soortgelijk (of hetzelfde) thema, diezelfde mening?
- Welke impact heeft dat moment op u gehad in termen van:
 - positie binnen uw beleidsdomein?
 - Motivatie?
 - aanpak naar de toekomst toe?
- Vindt u dat er op een adequate manier geleerd werd/wordt uit het proces?

Deel II: leerruimte en leerpatronen

a) Leerbeleid // formeel leren

1. Wat is de missie van uw organisatie (bv. functioneren van administratie verbeteren, functioneren van team verbeteren, de 'klant' (minister) tevreden stellen, ...)? Staat dat ergens formeel vastgelegd – waaruit leidt u dat af?
2. Ervaart u een conflict tussen die visie en de doelen inherent aan uw transitietraject?
3. Voor hoeveel %VTE ben je als transitie-manager tewerkgesteld? Indien dat niet bepaald is: hoeveel tijd zou het van je vergen om die taken naar behoren uit te voeren?
4. Wat acht je je belangrijkste taken als 'transitie-manager'? Hoe verschillen die van je 'normale' taken?
5. Staan je taken omschreven in een functieprofiel, en volg je die strikt op?
6. Wie heeft dat functieprofiel opgesteld?
7. Ervaart u een conflict tussen de verwachtingen gekoppeld aan uw rol als transitie-manager, en de andere taken die u verwacht wordt uit te voeren?

8. Wie coördineert, of speelt de meest doorslaggevende rol in het leerbeleid van uw administratie/organisatie? (bv. geen centrale coördinatie, iedereen verantwoordelijk, de leidinggevenden, de ICT- of M&E-afdeling, de HR-afdeling, ...)
9. In welke mate is uw direct leidinggevende betrokken in uw directe activiteiten, mogelijke werkgroepen, contacten met externen, ...?
10. Heb je de mogelijkheid om je direct leidinggevende te evalueren?
11. Kan u conflictsituaties met uw leidinggevende(n) voor de geest halen? Waarrond bestond er toen een conflict?
12. Waarom werd u gekozen als transitie-manager? Omwille van welke competenties, visie, ervaringen, ...?
13. Heeft u als transitie-manager voldoende toegang tot de nodige informatie, opleidingen, vormingen, expertise, voorbeelden, ... voor het uitvoeren of verbeteren van uw functioneren? opleidingen, cursussen, evaluatiemomenten, deelname aan conferenties, meelopen met collega's, bezoeken van interessante cases/voorbeelden, ...
14. Wordt u aangemoedigd om gebruik te maken van dergelijke leermogelijkheden – of tegengewerkt of gedoogd?
15. Hoe evalueert u het leerplatform vanuit die optiek – als community-of-practice?
16. Zijn er andere platformen waar er gereflecteerd kan worden over uw takenpakket als transitie-manager?
17. Hoe ervaart u de bestaande informatiedelingsplatformen (ICT, intranet, databases) in functie van uw rol als transitie-manager?
18. Waar denk je aan bij het woord 'leren'? (gebruik maken van lijst met leeractiviteiten – Baert et al. 2013)
19. Welke van de activiteiten vind je dat meer toegepast moeten worden in het licht van de uitdagingen waarmee je geconfronteerd wordt als transitie-manager?
20. Wat zijn voor u de meest belangrijke bronnen van informatie voor het ontwikkelen of bijsturen van het project (personen, documenten, platformen, ...)? Geef een top 3 en illustreer met voorbeelden waar mogelijk.
21. Hoe ervaart u de toegevoegde waarde van de bestaande monitorings- en evaluatiepraktijken (take-in, functioneringsgesprekken, evaluatiemomenten, ...) voor uw functie in termen van het capteren van belangrijke informatie?
22. Geven die praktijken u relevante feedback over de mate waarin u uw functie naar behoren uitvoert?
23. Voeren dergelijke praktijken de 'druk' op om vooruitgang te boeken?
24. Vindt u dat u nog bijleert tijdens de dagelijkse uitoefening van uw functie?
25. Ervaar je dat je voldoende ruimte krijgt om je functie in te vullen naar eigen aanvoelen?

b) (Impliciete) leermogelijkheden

[Processen met leren als zijproduct]

1. Met welke personen werkt u (rond hetzelfde thema of vanuit een gezamenlijk doel) op regelmatige basis samen?
2. Wordt dat formeel van hen verwacht?
3. Bij wie kun je terecht met eventuele problemen?

[condities die impliciet leren bevorderen]

1. Krijgt u de ruimte om innovatieve ideeën uit te testen?
2. Kunt u wel eens stilstaan en reflecteren over de afgelegde weg?
3. Heb je het gevoel dat je stappen in de goede richting aan het zetten bent?
4. Heb je het gevoel dat dat een gevolg is van je eigen inspanningen?

Bibliografie

- Andriopoulos, C., & Lewis M.W.** (2009). Exploitation-Exploration Tensions and Organizational Ambidexterity: Managing Paradoxes of Innovation, *Organization Science* 20(4), 696-717.
- Argyris, C., & Schön M.** (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Baert, H., Govaerts, N., Aerts, J., Daglinckx, H., Devarwaere, S., Dierckx, L., Philips, K., Sterck, G., & Vervaeke A.** (2013). *Leerpatronen in Organisaties: Op weg naar een typologie van configuraties van werkplekieren en instrumenten voor detectie*. Leuven: Centrum voor Professionele Opleiding & Ontwikkeling en Levenslang Leren - Katholieke Universiteit Leuven.
- Bandura, A.** (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bartunek, J.M., & Moch, M.K.** (1987). First-Order, Second-Order, and Third-Order Change and Organization Development Interventions: A Cognitive Approach, *Journal of Applied Behavioral Science*, 23, 483-500.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S.** (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Traditions and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Bussels, M., & Bachus, K.** (2012). *Beleidsafstemming En Duurzame Ontwikkeling: Casestudies over de VSDO II En ViA* (Steunpuntpaper 34). Leuven: Steunpunt Duurzame Ontwikkeling. Geraadpleegd via <https://steunpunttrado.be/documenten/papers/trado-rp-5-evaluating-and-monitoring.pdf>
- Bussels, M., Happaerts, S., & Bruyninckx, H.** (2013). *Evaluating and Monitoring Transition Initiatives. Lessons from a Field Scan* (Research paper 5). Leuven: Policy Research Centre TRADO. Geraadpleegd via <https://steunpunttrado.be/documenten/papers/trado-rp-5-evaluating-and-monitoring.pdf>
- Crawford, P.** (2004). *Aiding Aid: A Monitoring & Evaluation Framework to Enhance International Aid Effectiveness*. Sydney: University of Technology.
- De Haan, J.H.** (2010). *Towards Transition Theory. Doctoral dissertation*. Rotterdam: Erasmus University.
- De Haan, J.H., & Rotmans, J.** (2011). Patterns in Transitions: Understanding Complex Chains of Change, *Technological Forecasting and Social Change*, 78, 90-102.
- Debruyne, & A. De Bisschop, A.** (2013). Transitie: De Meesterzet van de Ideologie?, *Oikos*.
- Dresner, S.** (2002). *The Principles of Sustainability*. London: Earthscan Publications Ltd.
- Forss, K., & Schwartz, R.** (2011). Introduction. In *Evaluating the Complex: Attribution, Contribution, and beyond*, K. Forss, R. Schwartz, and M. Marra, (Red.) 18:1-32. Comparative Policy Evaluation. London: Transaction Publishers.
- Frantzeskaki, N., & de Haan J.H.** (2009). Transitions: Two Steps from Theory to Policy, *Futures*, 41(9), 593-606.
- Geels, F.W., & Schot, J.** (2007). Typology of Sociotechnical Transition Pathways, *Research Policy*, 36(3), 399-417.
- Glasser, H.** (2007). Minding the Gap: The Role of Social Learning in Linking Our Stated Desire for a More Sustainable World to Our Everyday Actions and Policies. In *Social Learning towards a Sustainable World*, A. E. J. Wals (Red.), 35-62. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Guba, E., & Lincoln, Y.** (1989). *Fourth Order Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications Ltd.
- Hall, P.A.** (1993). Policy Paradigms, Social Learning, and the State. The Case of Economic Policymaking in Britain, *Comparative Politics*, 25(3), 275-96.
- Hermans, L. M., Slinger, J.H., & Cunningham, S.W.** (2013). The Use of Monitoring Information in Policy-Oriented Learning: Insights from Two Cases in Coastal Management, *Environmental Science & Policy*, 29, 24-36.

- Huyse, H.** (2011). *Workplace and Organisational Learning in Development Aid: A Case Study of a Belgian Development Agency*. Brighton: University of Sussex.
- Kemp, R., & Grin, J.** (2009). *Opschaling van Transitie-Experimenten En Verankering van Systeem-Innovatieve Vernieuwing*. Kenniscentrum Duurzame Systeeminnovaties en Transities.
- Kemp, R., & Rotmans, J.** (2001). *The Management of the Co-Evolution of Technological, Environmental and Social Systems*. In Eibsee.
- Kemp, R., J. Schot, & Hoogma, R.** (1998). Regime Shifts to Sustainability through Processes of Niche Formation: The Approach of Strategic Niche Management, *Technology Analysis & Strategic Management*, 10(2), 175-95.
- Kemp, R., & van den Bosch, S.** (2006). *Transitie-Experimenten: Praktijkexperimenten Met de Potentie Om Bij Te Dragen Aan Transitie*. Delft: Kenniscentrum Duurzame Systeeminnovaties en Transities.
- Kouévi, A.T., van Mierlo, B., Leeuwis, C., & Vodouhê, S.D.** (2013). The Design of a Contextualized Responsive Evaluation Framework for Fishery Management in Benin, *Evaluation and Program Planning*, 36, 15-28.
- Loeber, A.M.C., van Mierlo, B., Grin, J., & Leeuwis, C.** (2007). The Practical Value of Theory: Conceptualising Learning in the Pursuit of a Sustainable Development. In *Social Learning towards a Sustainable World*, A. E. J. Wals (Red.), 83-98. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Loorbach, D.** (2007). *Transition Management: New Mode of Governance for Sustainable Development* (Doctoral dissertation). Rotterdam: Erasmus University. Geraadpleegd via <http://repub.eur.nl/res/pub/10200/proefschrift.pdf>
- Loorbach, D.** (2010). Transition Management for Sustainable Development: A Prescriptive, Complexity-Based Governance Framework, *Governance: An International Journal of Policy, Administration and Institutions*, 23(1), 161-83.
- Loorbach, D., Jhagroe, S., & Roorda, C.** (2013). Transitiekritiek En Kritische Duurzaamheidstransities, *Oikos*.
- Loorbach, D., & Rotmans, J.** (2010). The Practice of Transition Management: Examples and Lessons from Four Distinct Cases. *Futures*, 42(3), 237-46. doi:10.1016/j.futures.2009.11.009
- Meadows, D.H.** (2008). *Thinking in Systems: A Primer*. Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Paredis, E.** (2009). *Socio-Technische Systeeminnovaties En Transities: Van Theoretische Inzichten Naar Beleidsvertaling* (Working paper 10). Sustainable Development Policy Research Centre. Gent: Centrum voor Duurzame Ontwikkeling.
- Paredis, E.** (2011a). *Transitiemanagement Voor Duurzaam Wonen En Bouwen. Ervaringen En Context van Het Vlaamse DuWoBo-Proces* (Working paper 40). Sustainable Development Policy Research Centre. Gent: Centrum voor Duurzame Ontwikkeling. http://www.steunpuntdo.be/papers/Working%20Paper%2040_Paredis.pdf.
- Paredis, E.** (2011b). *Transition Management as a Form of Policy Innovation. A Case Study of Plan C, a Process in Sustainable Materials Management in Flanders* (Working paper 26). Sustainable Development Policy Research Centre. Gent: Centrum voor Duurzame Ontwikkeling.
- Paredis, E., & Block, T.** (2013). *The Art of Coupling: Multiple Streams and Policy Entrepreneurship in Flemish Transition Governance Processes* (Research paper 1). Leuven: Policy Research Centre TRADO. Geraadpleegd via <https://steunpuntrado.be/documenten/papers/trado-rp-1-art-of-coupling-eng.pdf>.
- PSO.** (2004). *Learning Histories. A Handbook for an Exciting Experience*. The Hague: Toelis Tekst & Publicaties; The Learning Company.
- Raven, R., van den Bosch, S., Fonk, G., Andringa, J., & Weterings, R.** (2008). *Competentiekit Experimenteren in de Zorg. Transitieprogramma in de Langdurende Zorg*. Geraadpleegd via <http://www.transitiepraktijk.nl/files/Competentiekit%20Experimenten%20in%20de%20zorg%281%29.pdf>.
- Rogers, E.M.** (2003). *Diffusion of Innovations*. 5th ed. New York: Free Press.

- Roth, G., & Kleiner, A.** (1998). Developing Organizational Memory through Learning Histories, *Organizational Dynamics*, 27(2), 43-60.
- Rotmans, J.** (2003). *Transitiemanagement*. Assen: Van Gorcum.
- Rotmans, J., Kemp, R., & van Asselt, M.** (2001). More Evolution than Revolution: Transition Management in Public Policy, *Foresight*, 3(1), 15-31.
- Rotmans, J., Loorbach, D., & Van der Brugge, R.** (2005). Transitiemanagement En Duurzame Ontwikkeling: Co-Evolutionaire Sturing in Het Licht van Complexiteit, *Beleidswetenschap*, 19(2), 3-23.
- Senge, P.M.** (1990). Building Learning Organizations, *Sloan Management Review*, 32(1), 7-23.
- Smit, M.** (2007). *We're Too Much in 'to Do' Mode: Action Research into Supporting International NGOs to Learn* (INTRAC Praxis Paper 16). Oxford: INTRAC. Geraadpleegd via http://www.impactalliance.org/file_download.php?location=S_U&filename=11718830361PraxisPaper16.pdf.
- Social Architects of Meaning (SAM).** (2014). *De Maatschappelijke Vijfhoek*. Geraadpleegd via <http://www.samglv.com/de-maatschappelijke-vijfhoek.html>.
- Sterck, G.** (2004). *Leerbeleid En Leerpatronen in Kennisintensieve Arbeidsorganisaties: Concepten En Praktijken*. Leuven: KU Leuven.
- Sterck, G.** (2007). Leerbeleid Als Bemiddelende Factor in Het Machtspel van Leren in Organisaties. *Leerwegen Organiseren*, 68-74. Develop 2. Rotterdam: HRD Fonds. Geraadpleegd via http://www.corporate-education.com/files/Develop_2007-2.pdf
- Sterling, S.** (2007). Riding the Storm: Towards a Connective Cultural Consciousness. In *Social Learning towards a Sustainable World*, A. E. J. Wals (Red.), 63-82. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Szejnwald Brown, H., & Vergragt, P.J.** (2008). Bounded Socio-Technical Experiments as Agents of Systemic Change: The Case of a Zero-Energy Residential Building, *Technological Forecasting and Social Change*, 75, 107-30.
- Szejnwald Brown, H., Vergragt, P.J., Green, K., & Berchicci, L.** (2003). Learning for Sustainability Transition through Bounded Socio-Technical Experiments in Personal Mobility, *Technology Analysis & Strategic Management*, 15(3), 291-315.
- Szejnwald Brown, H., Vergragt, P.J., Green, K., & Berchicci, L.** (2004). Bounded Socio-Technical Experiments (BSTEs): Higher Order Learning for Transitions towards Sustainable Mobility. In *System Innovation and the Transition to Sustainability: Theory, Evidence and Policy*, E. Boelie, F. W. Geels, and K. Green (Red.), 191-219. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Van de Kerkhof, M., & Wieczorek, A.** (2005). Learning and Stakeholder Participation in Transition Processes towards Sustainability: Methodological Considerations, *Technological Forecasting and Social Change*, 72, 733-47.
- Van den Bosch, S.** (2010). *Transition Experiments: Exploring Societal Changes towards Sustainability*. Doctoral dissertation, Rotterdam: Erasmus University.
- Van den Bosch, S., & Rotmans, J.** (2008). *Deepening, Broadening and Scaling up: A Framework for Steering Transition Experiments. 2. Knowledge Centre for Sustainable System Innovations and Transitions (KCT)*. Delft: Rotterdam University. Geraadpleegd via http://repub.eur.nl/res/pub/15812/KCT_transitieboekje_02.pdf.
- Van der Brugge, R.** (2009). *Transition Dynamics in Social-Ecological Systems: The Case of Dutch Water Management*. Rotterdam: Erasmus University.
- Van Mierlo, B., Regeer, B., van Amstel, M., Arkesteijn, M., Beekman, V., Bunders, J., de Cock Buning, T., Boelie, E., Hoes, A.-C., & Leeuwis, C.** (2010). *Reflexieve Monitoring in Actie: Handvatten Voor de Monitoring van Systeeminnovatieprojecten*. Oisterwijk: Boxpress.
- Vergragt, P.J., & Szejnwald Brown H.** (2007). Sustainable Mobility: From Technological Innovation to Societal Learning, *Journal of Cleaner Production*, 15, 1104-15.

Vlaamse Regering. (2011a). *Versterken En Verdiepen van Vlaanderen in Actie*.

Vlaamse Regering. (2011b). *Nota Aan de Leden van de Vlaamse Regering. Betreft: Versterken En Verdiepen van Vlaanderen in Actie*.

Wauters, B. (2013). *Helpen Eenvoudige Managementrecepten Om Beter Te Presteren in Een Complexe Wereld? Een Kritische Reflectie Vanuit de Realiteit van Het ESF Agentschap*. Presented at the Politicologenetmaal, May 30, Gent.

Wenger, E. (2008). *Communities of Practice: A Brief Introduction. Intro to Communities of Practice*. Geraadpleegd via <http://wenger-trayner.com/theory/>.